

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA
COMPRENSIÓN ORAL DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA
LENGUA EN LA UNIVERSIDAD**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María José Valiente Jiménez

Bajo la dirección de la doctora

Francisca Martín Molero

Madrid, 2004

ISBN: 84-669-2508-2

M^a José Valiente Jiménez

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA
COMPRENSIÓN ORAL DEL FRANCÉS COMO
SEGUNDA LENGUA EN LA UNIVERSIDAD**

Directora: Dra Francisca Martín Molero

Profesora Titular del Dpto de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación y Formación del Profesorado
Universidad Complutense

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

2004

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora de tesis sus valiosas sugerencias y la confianza depositada en mí durante el desarrollo de este trabajo.

Quiero reconocer también la colaboración inestimable de M^a Isabel Domínguez Aroca en la documentación de esta tesis

Agradezco a José Martínez Peinado su imprescindible apoyo estadístico y *sa sagesse*

Quiero recordar a mis compañeras de Área por su ayuda en distintas ocasiones a lo largo de estos años

ÍNDICE

| | |
|----------------------------|-----|
| Dedicatoria | III |
| Agradecimientos | V |
| Índice | VII |
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 1 |

PRIMERA PARTE OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1.- OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|----|
| Introducción | 11 |
| 1.1.- Justificación de la investigación | 12 |
| 1.2.- Objeto de la investigación | 19 |
| 1.2.1.- Hipótesis de trabajo | 23 |
| 1.2.2.- Población estudiada y temporalización | 25 |
| 1.3.- Método de investigación | 28 |
| 1.3.1.- Instrumentos de recogida de información | 32 |
| 1.3.2.- Pruebas estadísticas para el Análisis de datos | 38 |
| 1.4.- Tratamiento didáctico | 42 |
| 1.5.- Matices a las Fuentes Documentales | 54 |
| Referencias Bibliográficas | 56 |

SEGUNDA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.- LA COMPRENSIÓN ORAL EN SEGUNDA LENGUA (L2)

| | |
|---|----|
| Introducción | 63 |
| 2.1.- La Metodología de la Enseñanza del Francés como Segunda Lengua (L2) y la Comprensión Oral | 64 |
| 2.1.1.- <i>El Método Tradicional</i> | 64 |
| 2.1.2.- La corriente integrada: <i>El Método directo, el Método audio-oral y el Método estructuro-global audiovisual (SGAV)</i> | 65 |
| 2.1.3.- La corriente lingüística: <i>El enfoque comunicativo</i> | 69 |
| 2.1.4.- La corriente psicológica: <i>El enfoque natural y El enfoque basado en la comprensión</i> | 72 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.- Modelos y factores que afectan a la Comprensión Oral..... | 81 |
| 2.2.1.- Modelos de Comprensión Oral. Aplicación a la Segunda Lengua (L2) | 81 |
| 2.2.2.1. - Dificultades inherentes al aprendizaje de otro sistema lingüístico: | |
| La lengua francesa..... | 90 |
| 2.2.2.2.- Factores relacionados con las características del oyente y de los | |
| textos. | 96 |
| Referencias Bibliográficas | 102 |

CAPÍTULO 3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

| | |
|--|-----|
| Introducción | 109 |
| 3.1.- Definición de Estrategias | 109 |
| 3.1.1.- Confusión terminológica..... | 111 |
| 3.1.1.1.- Las estrategias como método de enseñanza. | 112 |
| 3.1.1.2.- Las estrategias, las tácticas, los procedimientos y la <i>démarche</i> | |
| <i>pédagogique</i> | 113 |
| 3.1.2.- Las Estrategias de aprendizaje en Segunda Lengua (L2). | 117 |
| 3.2.- Clasificación de estrategias en Segunda Lengua (L2) | 119 |
| 3.3.- Estrategias de Comprensión Oral en Segunda Lengua (L2) | 128 |
| 3.4. Factores que influyen en la elección de estrategias | 137 |
| Referencias Bibliográficas | 142 |

CAPÍTULO 4. LA METACOGNICIÓN

| | |
|---|-----|
| Introducción | 145 |
| 4.1.- Concepto de Metacognición..... | 145 |
| 4.1.1.- Evolución histórica del concepto | 147 |
| 4.1.2.- Conocimiento, control y supervisión de la cognición | 148 |
| 4.2. Modelos de la Metacognición..... | 151 |
| 4.2.1.- El modelo de Flavell..... | 153 |
| 4.2.2.- Los modelos de varios autores..... | 155 |
| 4.2.3.- Aplicación de modelos en Segunda Lengua (L2) | 159 |
| 4.3.- Metacognición, metalenguaje y actividades metalingüísticas..... | 164 |
| 4.4.- Investigaciones sobre Metacognición y Comprensión Oral en Segunda | |
| Lengua (L2). | 171 |
| Referencias Bibliográficas | 177 |

TERCERA PARTE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. PROBLEMÁTICA DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO METACOGNITIVO

| | |
|--|-----|
| Introducción | 183 |
| 5.1.- Precisiones en torno al desarrollo de la investigación..... | 183 |
| 5.2. – La iniciación metacognitiva | 184 |
| 5.2.1. - Aplicación del <i>test DAT-VR (Forma L)</i> y cuestionario sondeo | 188 |
| 5.2.2. - El <i>pretest</i> de comprensión..... | 191 |
| 5.3. – El entrenamiento en Estrategias Metacognitivas y la reflexión sobre el uso personal. El <i>postest</i> de comprensión. | 192 |
| 5.4.- Caracterización de la población en estudio. Distribución de los alumnos en los grupos Experimental y Control. | 194 |
| Referencias Bibliográficas | 205 |

CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DEL MÉTODO I (INICIACIÓN METACOGNITIVA)

| | |
|--|-----|
| Introducción | 207 |
| 6.1. Estudio Descriptivo nº 1 : El <i>cahier de bord</i> | 208 |
| 6.1.1. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas | 208 |
| 6.1.2. - Procesos mencionados y grados de utilización | 210 |
| 6.1.3. – Resultados del <i>cahier de bord</i> | 215 |
| 6.2. - Estudio Descriptivo nº 2 sobre las Estrategias Cognitivas..... | 218 |
| 6.2.1. – Estrategias Cognitivas en una prueba de Comprensión Oral..... | 218 |
| 6.2.2. – Estrategias observadas | 220 |
| 6.2.3. – Posibles inferencias de la prueba de Comprensión Oral | 225 |
| 6.3. - Estudio Descriptivo nº 3 sobre las Estrategias Metacognitivas..... | 228 |
| 6.3.1. - Estrategias Metacognitivas en una prueba de Comprensión Oral. | 228 |
| 6.3.2. - Estrategias Metacognitivas de Planificación..... | 229 |
| 6.3.2.1. - Organización previa | 230 |
| 6.3.2.2. - Atención selectiva | 234 |
| 6.3.2.3. - Atención dirigida..... | 237 |
| 6.3.2.4. – Evidencias del análisis de las estrategias de Planificación | 239 |
| 6.3.3. - Estrategias Metacognitivas de Monitorización..... | 243 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.3.1. - Dificultad en la descripción de procesos de monitorización | 243 |
| 6.3.3.2. - Las dudas y correcciones, síntomas de los procesos de monitorización | 244 |
| 6.3.3.3. - La estimación del <i>input</i> en tiempo real | 250 |
| 6.3.3.4. - Resultados del análisis de la monitorización | 251 |
| 6.3.4. - Estrategias Metacognitivas de Evaluación | 254 |
| 6.3.4.1. – Evaluación y expectativas ante la escucha..... | 254 |
| 6.3.4.2. – Dificultades asociadas a la evaluación | 255 |
| 6.3.4.3. – Evaluación del material..... | 256 |
| 6.3.4.4.- Reflexiones sobre los datos de las Estrategias de Evaluación..... | 257 |
| Referencias Bibliográficas | 259 |

CAPÍTULO 7. APLICACIÓN DEL MÉTODO II (ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS)

| | |
|--|-----|
| Introducción | 261 |
| 7.1.- Estudio Descriptivo nº 4: Estrategias Cognitivas en el diario..... | 262 |
| 7.1.1. Estrategias Cognitivas..... | 262 |
| 7.1.2.- Inferencia | 263 |
| 7.1.3.- Elaboración | 268 |
| 7.1.4.- Recursos..... | 272 |
| 7.1.5.- Traducción | 274 |
| 7.1.6.- Transferencia | 276 |
| 7.1.7.- Anotación..... | 278 |
| 7.1.8.- Repetición | 279 |
| 7.1.9.- Sumarización | 281 |
| 7.1.10.- Resultados del análisis de las Estrategias Cognitivas del diario..... | 283 |
| 7.2.- Estudio Descriptivo nº 5: Estrategias Metacognitivas en el diario..... | 286 |
| 7.2.1.- Estrategias Metacognitivas | 286 |
| 7.2.2.- Estrategias Metacognitivas de Planificación..... | 287 |
| 7.2.2.1.- Organización Previa | 287 |
| 7.2.2.2.- Atención selectiva | 296 |
| 7.2.2.3.- Atención dirigida..... | 300 |
| 7.2.2.4.- Evidencias sobre las Estrategias Metacognitivas de Planificación... | 302 |
| 7.2.3.- Estrategias Metacognitivas de Monitorización..... | 305 |
| 7.2.3.1.- Comprobación de hipótesis | 306 |
| 7.2.3.2.- La coherencia interpretativa | 309 |
| 7.2.3.3.- Las dudas y las correcciones | 310 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.3.4.- Reflexiones del análisis de la monitorización..... | 312 |
| 7.2.4.- Estrategias Metacognitivas de Evaluación | 313 |
| 7.2.4.1.- Evaluación de la comprensión..... | 313 |
| 7.2.4.2.- Evaluación de estrategias | 316 |
| 7.2.4.3.- Dificultades asociadas a la comprensión..... | 316 |
| 7.2.4.4.- Evaluación de los materiales | 318 |
| 7.2.4.5.- Posibles datos de las Estrategias de Evaluación..... | 319 |
| 7.2.5.- Inferencias del análisis de las Estrategias Metacognitivas en el diario ... | 320 |
| Referencias Bibliográficas | 324 |

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

| | |
|---|-----|
| Introducción | 325 |
| 8.1.- Cambios en la conciencia del uso de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas. | 326 |
| 8.1.1. Aplicación de la prueba estadística McNEMAR para valorar la significación de los datos. | 326 |
| 8.1.2.- Estrategias Metacognitivas | 330 |
| 8.1.3.- Estrategias Cognitivas..... | 336 |
| 8.1.4.- Evidencias de los resultados de la prueba McNemar | 343 |
| 8.2.- Estudio estadístico de las calificaciones obtenidas en el <i>test</i> final (<i>Postest</i>). | 347 |
| 8.2.1. Efecto de la intervención metacognitiva sobre la media y heterogeneidad de la población en estudio. | 347 |
| 8.2.2.- Análisis de la variación de la calificación media de los Grupos Experimental y Control. | 351 |
| 8.2.3.- Análisis de la variación de la desviación estandar y el coeficiente de variación de las calificaciones de los Grupos Experimental y Control..... | 354 |
| 8.2.4.- Resultados de los sucesivos análisis | 356 |
| Referencias Bibliográficas | 357 |

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES GENERALES Y DISCUSIÓN CRÍTICA

| | |
|---|-----|
| Introducción | 359 |
| 9.1. Efectos del uso de la Metacognición en la comprensión oral de una Segunda Lengua (L2) | 360 |
| 9.2. Cambios en las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas. La prueba de McNEMAR | 362 |
| 9.3. El desarrollo de Estrategias Metacognitivas..... | 369 |
| 9.4. Conclusiones de los Estudios realizados | 370 |

| | |
|---|-----|
| 9.5. Uso, frecuencia y calidad de las diferentes estrategias..... | 373 |
| 9.6. Control sobre las variables de la investigación..... | 376 |
| 9.7. Las variables relacionadas con el agrupamiento..... | 376 |
| 9.8. Implicaciones didácticas | 378 |
| 9.9. Consideraciones finales | 381 |
| Referencias Bibliográficas | 383 |

BIBLIOGRAFÍA GENERAL..... 385

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| 1. Anexo de Documentos..... | 405 |
| 1.1. Documento nº 1: Cuestionario sondeo | 405 |
| 1.2. Documento nº 2: Ficha de Documentos orales..... | 411 |
| 1.3. Documento nº 3: Recomendaciones para el <i>cahier de bord</i> | 412 |
| 1.4. Documento nº 4: Prueba de comprensión oral | 413 |
| 1.5. Documento nº 5: Trabajos de comprensión oral en Francés | 414 |
| 1.6. Documento nº 6: Recomendaciones de escucha para el diario | 415 |
| 1.7. Documento nº 7: Documento de Estrategias de Aprendizaje | 416 |
| 1.8. Documento nº 8: Estrategias y Procesos Metacognitivos de Chamot <i>et al.</i> .. | 421 |
| 2. Anexo de Figuras..... | 425 |
| 2.1. Figura nº 1: Uso de la Organización Previa en el diario..... | 425 |
| 2.2. Figura nº 2: Test Inic. Frec. Calificaciones Principiantes y No Principiantes . | 425 |
| 2.3. Figura nº 3: TEA. Frecuencias de Calificaciones | 426 |
| 2.4. Figura nº 4: <i>Test</i> . Inic. Frecuencias de Calificaciones en los Grupos Exp. y Control | 426 |
| 2.5. Figura nº 5: TEA. Frecuencias de Calificaciones de los Grupos Exp. y Control | 427 |
| 2.6. Figura nº 6: Estrategias Metacognitivas en el <i>cahier de bord</i> | 427 |
| 2.7. Figura nº 7: Estrategias cognitivas en el <i>cahier de bord</i> | 428 |
| 2.8. Figura nº 8: Tipo de actividades metalingüísticas en el <i>cahier de bord</i> | 428 |
| 2.9. Figura nº 9: Organización previa en una prueba de comprensión oral..... | 429 |
| 2.10. Figura nº 9.1: Organización Previa/Combinación | 429 |
| 2.11. Figura nº 10: Atención selectiva en una prueba de comprensión oral..... | 430 |
| 2.12. Figura nº 11: Atención dirigida en una prueba de comprensión oral..... | 430 |
| 2.13. Figura nº 12: Estrategias de Planificación en una prueba de comprensión oral..... | 431 |

| | |
|---|-----|
| 2.14. Figuras nº 13; 13.1; 13.2 y 13.3: Estrategia metacognitiva de monitorización/Correlación de dudas y resultados de la prueba de comprensión | 431 |
| 2.15. Figuras nº 14; 14.1; 14.2 y 14.3: Estrategia Metacognitiva de Monitorización/Correlación de correcciones y resultados en la prueba de comprensión oral..... | 433 |
| 2.16. Figura nº 15: Estrategia Metcognitiva de evaluación | 435 |
| 2.17. Figura nº 16: Estrategia Metacognitiva de Identificación de problemas | 435 |
| 2.18. Figura nº 17: Evaluación del materia | 436 |
| 2.19. Figura nº 18: Uso de la estrategia cognitiva de inferencia en el diario | 436 |
| 2.20. Figura nº 18.1: Frecuencia de la inferencia en la totalidad de los documentos | 437 |
| 2.21. Figura nº 18.2: Frec. de la inferencia en los Documentos con soporte escrito (DCSE) | 437 |
| 2.22. Figura nº 18.3: Frec. de la inferencia en los Documentos sin soporte escrito (DSSE) | 438 |
| 2.23. Figura nº 19: Uso de la estrategia cognitiva de elaboración en el diario ... | 438 |
| 2.24. Figura nº 19.1: Frecuencia de la elaboración en la totalidad de los documentos | 439 |
| 2.25. Figura nº 19.2: Frec. de la elaboración en los Documentos con soporte escrito (DCSE) | 439 |
| 2.26. Figura 19.3: Frec. de la elaboración en los Documentos sin soporte escrito (DSSE) | 440 |
| 2.27. Figura 20: Uso de la estrategia cognitiva de recursos en el diario | 440 |
| 2.28. Figura nº 20.1: Frecuencia de uso de los recursos en el diario..... | 441 |
| 2.29. Figura nº 21: Uso de la estrategia cognitiva de traducción en el diario | 441 |
| 2.30. Figura 21.1: Frec. de la traducción en el diario | 442 |
| 2.31. Figura nº 22: Uso de la estrategia cognitiva de transferencia en el diario . | 442 |
| 2.32. Figura nº 22.1: Frec. de la transferencia en el diario | 443 |
| 2.33. Figura nº 23 : Uso de la estrategia cognitiva de anotación en el diario | 443 |
| 2.34. Figura nº 23.1: Frec.de la anotación en el diario..... | 444 |
| 2.35. Figura nº 24: Uso de la estrategia cognitiva de repetición en el diario | 444 |
| 2.36. Figura nº 24.1: Frec. de la repetición en el diario..... | 445 |
| 2.37. Figura nº 25: Uso de la estrategia cognitiva de sumarización en el diario | 445 |
| 2.38. Figura nº 25.1: Frec. de la sumarización en el diario | 446 |
| 2.39. Figura nº 26: Uso de las estrategias cognitivas en el diario | 446 |
| 2.40. Figura nº 27: Uso de la Organización Previa en el diario..... | 447 |
| 2.41. Figura nº 27.1: Frecuencia de la Organización previa en el diario | 447 |

| | |
|---|-----|
| 2.42. Figura nº 27.2: Frecuencia de uso de los organizadores en la totalidad de los documentos | 448 |
| 2.43. Figura nº 27.3: Frecuencia de uso de los organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE) | 448 |
| 2.44. Figura nº 27.4: Frec. de uso de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)..... | 449 |
| 2.45. Figura nº 28: Combinación de organizadores en todos los documentos.. | 449 |
| 2.46. Figura nº 28.1: Combinación de organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE) | 450 |
| 2.47. Figura nº 28.2: Combinación de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)..... | 450 |
| 2.48. Figura nº 29: Uso de la Atención selectiva en el diario | 451 |
| 2.49. Figura nº 29.1: Frecuencia de uso de la Atención selectiva en el diario .. | 451 |
| 2.50. Figura nº 29.2: Actividades metalingüísticas en la totalidad de los documentos | 452 |
| 2.51. Figura nº 29.3: Actividades metalingüísticas en los DCSE | 452 |
| 2.52. Figura nº 29.4: Actividades metalingüísticas en los DSSE | 453 |
| 2.53. Figura nº 30: Uso de la Atención dirigida en el diario | 453 |
| 2.54. Figura nº 30.1: Frecuencia de uso de la Atención dirigida en el diario..... | 454 |
| 2.55. Figura nº 31: Uso de las estrategias de Planificación en el diario..... | 454 |
| 2.56. Figura nº 32: Uso de la Monitorización/Comprobación de hipótesis en el diario | 455 |
| 2.57. Figura nº 32.1: Frecuencia de uso de la Monitorización/Comprobación de hipótesis en el diario..... | 455 |
| 2.58. Figura nº 33: Dudas en el diario | 456 |
| 2.59. Figura nº 33.1: Frecuencia de las dudas generales en el diario..... | 456 |
| 2.60. Figura nº 33.2: Frecuencia de las dudas específicas en el diario | 457 |
| 2.61. Figura nº 34: Uso de la evaluación en el diario..... | 457 |
| 2.62. Figura nº 34.1: Autoevaluación en la totalidad de los documentos | 458 |
| 2.63. Figura nº 34.2: Autoevaluación en los documentos con soporte escrito (DCSE) | 458 |
| 2.64. Figura 34.3: Autoevaluación en los documentos sin soporte escrito (DSSE)..... | 459 |
| 2.65. Figura nº 35: Uso de la Evaluación de estrategias en el diario | 459 |
| 2.66. Figura nº 36: Dificultades asociadas a la comprensión..... | 460 |
| 2.67. Figura nº 37: Evaluación del material | 460 |
| 2.68. Figura nº 38: Uso de las estrategias metacognitivas en el diario | 461 |

| | |
|---|-----|
| 2.69. Figura nº 39 : Distribución de Calificaciones en los Tests Inicial y Final de todos los alumnos | 461 |
| 2.70. Figura nº 40: Distribución de frecuencias de las calificaciones de los Tests Inicial y Final en el Grupo Experimental..... | 462 |
| 2.71. Figura nº 41: Distribución de Frecuencias de las calificaciones de los Tests Inicial y Final del Grupo Control..... | 462 |
| 3. Anexo de Tablas..... | 463 |
| 3.1. Tabla nº 1: Datos estadísticos correspondientes a las Calificaciones (Test Inicial y T.E.A - conjunto y según experiencia) | 463 |
| 3.2. Tabla nº 2: Distribución de alumnos Principiantes y No Principiantes entre los Grupos Experimental y Control..... | 464 |
| 3.3. Tabla nº 3: Datos estadísticos correspondientes a las Calificaciones (Test Inicial y T.E.A – conjunto, Control y Experimental) | 464 |
| 3.4. Tabla nº 4: Estrategias Cognitivas y respuestas correctas durante la prueba de comprensión oral..... | 465 |
| 3.5. Tabla nº 5: Estrategias Metacognitivas. Grupo Completo (McNEMAR) | 466 |
| 3.6. Tabla nº 6: Estrategias Metacognitivas. Grupo Principiante (McNEMAR)... | 467 |
| 3.7. Tabla nº 7: Estrategias Metacognitivas. Grupo No Principiante (McNEMAR) | 468 |
| 3.8. Tabla nº 8: Estrategias Cognitivas. Grupo Completo (McNEMAR) | 469 |
| 3.9. Tabla nº 9: Estrategias Cognitivas. Grupo Principiante (McNEMAR)..... | 470 |
| 3.10. Tabla nº 10: Estrategias Cognitivas. Grupo No Principiante (McNEMAR) | 471 |
| 3.11. Tabla nº 11: Calificaciones del <i>Pretest</i> y <i>Posttest</i> | 472 |
| 3.12. Tabla nº 12: Parámetros estadísticos <i>Pre-</i> y <i>Posttest</i> | 472 |
| 3.13. Tabla nº 13: Resultados del análisis estadístico (<i>test de Student - Posttest</i>)..... | 473 |
| 3.14. Tabla nº 14: Comparación de significación de los cambios (prueba McNEMAR) en las Estrategias Metacognitivas | 473 |
| 3.15.- Tabla nº 15: Comparación de significación en el cambio (prueba McNEMAR) en las Estrategias Cognitivas | 474 |
| 3.16. Tabla nº 16: Datos sobre los alumnos con los que se ha trabajado en esta Tesis | 475 |

INTRODUCCIÓN GENERAL

Esta Tesis Doctoral es la consecución de un deseo largamente perseguido, la culminación de un proyecto lenta y trabajosamente desarrollado. Como tantos otras personas antes que yo, he podido comprobar que cumplimos nuestros objetivos, no sólo cuando ponemos todo nuestro esfuerzo en su consecución, sino cuando además se dan las circunstancias objetivas, externas a nosotros, que los hacen factibles.

No es nada sorprendente que una licenciada en Filología Francesa, Profesora Titular de Escuela Universitaria quiera hacer su Tesis Doctoral. Casi podríamos decir que forma parte de la carrera docente que debe desarrollar, en la que el doctorado es un título más, posterior al de licenciado que deberá alcanzar para continuar progresando en su carrera. Sin embargo, siempre fui incapaz de ver el doctorado como una mega-asignatura que, con un programa y metodología propios, se puede superar, como cualquier otra asignatura previa, simplemente con dedicación y esfuerzo.

Desde el principio sentí la convicción que hacer la tesis era, esencialmente, aprender a investigar, y, una vez alcanzada la madurez necesaria, hacer investigación, es decir, aportar nuevos conocimientos, por modestos que fuesen, en mi área de trabajo. Esta consideración me llevaba a plantearme un problema previo que me costó cierto tiempo resolver: ¿En qué tema podía yo investigar, es decir, aportar algo nuevo, original, con un mínimo de posibilidades de éxito? Todos los profesores sabemos que hay dos motores

fundamentales que motivan a los alumnos en el trabajo intelectual: la curiosidad por el problema, para empezar, y la consecución de ciertos logros parciales, para continuar y mantener el esfuerzo. Tenía por lo tanto que encontrar un problema que me intrigase, que me motivase y además que considerase accesible, ante el que me sintiese intelectualmente preparada por lo menos para el abordaje preliminar.

La identificación y delimitación del problema a estudiar en mi tesis tuvo, como ya he dicho, una gestación larga. En la primera parte de esta tesis que denomino *Objeto y Método de la investigación*, describo el proceso de maduración intelectual que me llevó a él. La preparación del proyecto docente para conseguir la plaza de Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Universidad de Alcalá, siendo ya TEU de la Universidad de Extremadura en excedencia, supuso una oportunidad excelente para reflexionar sobre mi actividad didáctica apoyada en dos pilares fundamentales: 1) Mis ideas y experiencia personales y 2) El conocimiento teórico acumulado en los últimos años sobre el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E.). Entre los abordajes, cuyo desarrollo tuve oportunidad de analizar en mi proyecto, (Valiente Jiménez, M.J., 1995) me atrajo especialmente la “*consideración de la lengua como un proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno se apoya en un conjunto de estrategias naturales ...*” que llevan implícitas el aspecto cognitivo y el metacognitivo. La metacognición, estudiar “*el conocimiento del propio conocimiento*” despertó con fuerza mi curiosidad intelectual y acabó convirtiéndose en el tema de esta tesis.

Pero mi traslado a la Universidad de Alcalá no me ayudó sólo a encontrar y definir el tema de mi futura investigación, también me proporcionó los medios para hacerlo. También en el capítulo 1 explico cómo lo alumnos de Filología Inglesa que me correspondieron en el reparto docente, me parecieron

especialmente adecuados para realizar mi estudio. Con una idea general del tema a estudiar y las posibilidades materiales y formales para realizar el estudio, es decir, con un tema motivador y accesible, sólo era necesario para comenzar encontrar un director de la Tesis. Tuve la fortuna de que la Dra. Martín Molero aceptara la dirección, y me puse a trabajar. El resto del capítulo 1 está dedicado a una descripción del plan de trabajo y la metodología que elegimos para desarrollar la parte experimental de esta tesis. Se delimita el problema objeto de la tesis, se formulan la hipótesis de la investigación y se determinan los métodos, los instrumentos para la recogida de información y las pruebas estadísticas para el análisis de los datos. Asimismo, se especifica el tratamiento didáctico con el programa y las actividades de comprensión oral llevadas a cabo durante la intervención.

La gestación del tema y objetivos de mi tesis, sintetizada en el capítulo 1 se basó, como ya he señalado más arriba, en las inquietudes intelectuales que despertaron en mí la interacción entre mi experiencia profesional diaria y el estudio de los avances en las teorías del aprendizaje y en el desarrollo de nuevas metodologías. Fue un proceso largo, de maduración intelectual, cuyos hitos más significativos, por cuanto afectan al entramado conceptual de esta tesis he procurado resumir en la segunda parte de la memoria, a la que he llamado *Marco Teórico*, y que está compuesta por tres ejes: La comprensión oral en Segunda Lengua, las Estrategias de Aprendizaje y la Metacognición que se desarrollan en los capítulos 2, 3 y 4.

En el capítulo 2 resumo las ideas que he analizado en mi tesis sobre la Metodología del Francés como segunda lengua y las teorías lingüísticas y del aprendizaje subyacentes. En él dedico particular atención a los modelos y factores que afectan a la comprensión oral ya que, consciente de la excesiva amplitud de la didáctica de una lengua extranjera, decidí limitar mi investigación

a este campo, la comprensión oral. He dedicado también un apartado especial a la descripción y el análisis de las dificultades inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera ya que el diseño de una intervención didáctica que permita o ayude a superar esas dificultades es precisamente uno de los objetivos materiales de esta tesis.

El capítulo 3 está dedicado a describir el estado del conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje comenzando por un esfuerzo de clarificación en un campo que, por reciente, está sometido todavía a ciertas confusiones. De especial interés me ha parecido analizar los factores que influyen en la elección de estrategias por los estudiantes, por ser de especial relevancia para el tipo de intervención didáctica que he diseñado y aplicado en esta tesis.

Finalmente, en el capítulo 4, último de los tres que constituyen la segunda parte o Marco Teórico de esta tesis, presento un estudio, si no exhaustivo, si creo que bastante completo sobre el conocimiento metacognitivo, el metalenguaje y las actividades metacognitivas. Este capítulo es especialmente pertinente porque son precisamente las estrategias metacognitivas las que he elegido preferentemente como instrumento para resolver los problemas de aprendizaje identificados en el Capítulo 2, de entre todas las estrategias descritas en el Capítulo 3. Por ello, en este capítulo dedico una especial atención a las investigaciones sobre metacognición y comprensión oral de una segunda lengua, tema sobre el que he realizado una revisión lo más completa que me ha sido posible.

En la tercera parte de esta tesis, denominada *Desarrollo de la investigación*, se describe la investigación propiamente dicha. Se exponen las condiciones que la caracterizan y los análisis fruto de los sucesivos estudios que se realizan antes, durante y después de la intervención metacognitiva,

utilizando diferentes métodos de descripción. Los capítulos 5, 6, 7 y 8 forman el grueso de esta parte que termina con las Conclusiones generales y la Discusión crítica en el capítulo 9.

Con el capítulo 5 se describe la parte experimental así como otros estudios previos que he considerado necesario realizar antes de iniciar el estudio experimental.

El diseño experimental consistía básicamente en dividir la población estudiantil en dos grupos, someter uno de ellos a un tratamiento experimental, que en este caso sería una intervención didáctica, y mantener al otro como control para comparar finalmente los resultados en ambos grupos. En este caso, el resultado sería el avance realizado por cada uno de los grupos a lo largo del curso escolar y se mediría comparando estadísticamente los resultados finales de ambos grupos. Por ello, resultaba esencial demostrar que ambos grupos pertenecían a la misma población y por tanto eran inicialmente comparables.

En la revisión bibliográfica que sobre abordajes experimentales semejantes al mío he realizado, he podido darme cuenta de que este primer punto tan importante, la comparabilidad de los grupos, es algo que se da por hecho, sin merecer ninguna comprobación estadística previa. Es posible que ello se deba a que se considere que en una población relativamente grande todas sus características deben estar distribuidas normalmente y el que la división en grupo experimental y control se haga con un criterio potencialmente aleatorio asegura que los dos grupos son semejantes. Desde luego no ha sido así en mi caso y me gustaría llamar la atención sobre ello. Ni los conocimientos previos de Francés (medidos por un *pretest*) estaban normalmente distribuidos entre la población total de estudiantes con los que he trabajado, ni el criterio

alfabético utilizado para separar los grupos creó dos grupos semejantes en cuanto al tipo de alumnos participantes en cada uno de ellos. Este problema ha supuesto un trabajo adicional en el desarrollo de esta tesis puesto que ha habido que caracterizar cuidadosamente el estado inicial de la población para valorar correctamente los comportamientos observados al final del tratamiento. En este capítulo se describen los métodos utilizados y los resultados obtenidos en esa caracterización.

En primer lugar, la realización del *test DAT-VR (forma L)* descrito en este capítulo, para demostrar que la capacidad de razonamiento verbal sí que está distribuida normalmente entre la población, lo que la hacía adecuada para la realización del estudio y en segundo lugar, el análisis estadístico de los resultados del pretest que identificaron la experiencia previa en el aprendizaje del francés como el factor distribuido heterogéneamente que habría que tener en cuenta al analizar los resultados de la tesis.

El capítulo 6 describe los sucesivos estudios (*cahier de bord* y prueba de comprensión oral) utilizados para el diagnóstico de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas espontáneamente por los alumnos. Estos estudios iniciales son necesarios para poder evaluar posteriormente el efecto de la intervención didáctica sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos.

El capítulo 7 hace lo mismo tras la mencionada intervención didáctica en lo concerniente al periodo de entrenamiento en estrategias metacognitivas. En el capítulo 8, se recogen los resultados de comparar estadísticamente los resultados pre- y post-tratamiento. Las técnicas estadísticas utilizadas han tenido que ser de dos tipos por las variables estudiadas. Para el aumento en el número y variedad de la conciencia del uso de estrategias cognitivas y

metacognitivas utilizadas tras el tratamiento se ha utilizado una prueba de estadística no paramétrica, la prueba McNemar. Sin embargo, para los resultados de comprensión oral, medidos por una variable como la calificación obtenida en el postest, se han podido utilizar técnicas estadísticas convencionales como el *test T de Student*. Finalmente el Capítulo 9 recoge las conclusiones generales e implicaciones didácticas de la tesis.

Ha sido sin duda un trabajo largo, muy largo, muchas veces, aunque no siempre, gratificante y sin duda alguna muy útil para mí. Me siento muy satisfecha de haber podido acabarlo y razonablemente orgullosa de los resultados obtenidos. No obstante, el camino recorrido no ha sido en solitario puesto que algunos de los resultados de esta tesis verán la luz próximamente en artículos de revistas de la especialidad. En la actualidad, trabajo sobre otros resultados de esta tesis y en el futuro, espero seguir aplicando los conocimientos adquiridos y la metodología desarrollada para mejorar mi trabajo profesional.

Mostraba al principio de esta Introducción mi convicción de que hacer una tesis era, esencialmente, aprender a investigar, y, una vez alcanzada la madurez necesaria, hacer investigación, es decir, aportar nuevos conocimientos, por modestos que fuesen, en mi área de trabajo. Esta Memoria es el resultado de ese aprendizaje y me siento orgullosa de haberlo culminado.

PRIMERA PARTE

OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1.- OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.

Introducción

Aunque en la Introducción general de esta tesis ya he intentado dar cuenta de forma resumida de los antecedentes de esta tesis, es decir, de las motivaciones y los estímulos profesionales e intelectuales que me incitaron a realizarla, en este primer capítulo haré una reseña más detallada de todo ello. Comenzaré con una breve semblanza personal, que me parece necesaria para explicar mi motivación, y mi experiencia, en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y más específicamente en el perfil Lengua Francesa.

Asimismo, en este mismo capítulo haré un poco de historia de las reflexiones personales que la lectura de los textos sobre investigaciones en este campo, interaccionando con mi experiencia profesional, me proporciona para el diseño de esta investigación. Posteriormente, pasaré al punto central de este capítulo que es la formulación de la hipótesis de trabajo y la selección de los métodos para comprobarla.

Podríamos decir que en este capítulo se plantean las siguientes preguntas: ¿Por qué hacer la Tesis? ¿Sobre qué problema investigar? ¿Con qué métodos realizar la investigación? y, por supuesto, se procura contestar pormenorizadamente a cada una de ellas. Por consiguiente, seguiré los pasos del método científico aplicado a las ciencias humanas, como sugieren Borg y Gall y Hopkins, citados por Martín Molero (1999), y que se concretan en:

Reconocimiento de un problema.

Definición del problema en términos claros y específicos.

Desarrollo de hipótesis.

Desarrollo o elección de técnicas e instrumentos de medida que proporcionen los datos objetivos pertinentes a las hipótesis

1.1.- Justificación de la investigación

Mi decisión de elegir este tema de investigación viene motivada por mi experiencia profesional. Desde mis primeros años de docencia tuve claro que si algún día realizaba una tesis sería en el campo de la didáctica, la razón es comprensible si se tiene en cuenta que desde el año 1980, en el que inicié mi andadura profesional, estoy relacionada con la Didáctica de la Lengua Francesa.

En primer lugar, trabajé en la Universidad de Extremadura, donde impartí clases de Lengua Francesa y de Didáctica de la Lengua Francesa durante 9 años y donde accedí al cuerpo de Profesores Titulares de Escuela Universitaria, por oposición, en el área Didáctica de la Lengua y con el perfil *Lengua Francesa y su didáctica*.

En la actualidad trabajo en la Universidad de Alcalá, como Titular de Escuela Universitaria, en el área de Filología Francesa e imparto docencia en la Escuela Universitaria de Magisterio y en la Facultad de Filosofía y Letras (Filología Inglesa).

Todos los alumnos de Francés de la Universidad de Alcalá son, en estos momentos, alumnos de Segunda Lengua¹ -habría que añadir extranjera-

¹ Terminología que se usa en los planes de estudios actualmente. Para estos alumnos, la primera lengua es la lengua inglesa. En los estudios sobre adquisición, la segunda lengua es la que se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa, por ejemplo, un español que adquiere el inglés en Inglaterra estaría adquiriendo una segunda lengua. Si estudiara

puesto que la especialidad de Lengua Extranjera: Francés, que se ha venido impartiendo en la E.U.M., ha desaparecido; por consiguiente, se trata de un público principiante en Lengua Francesa (*débutant*) o con dos, tres o cuatro años de conocimientos adquiridos en el instituto (*faux-débutant*).

Al empezar mi docencia con este tipo de alumnos y especialmente con los de la Facultad de Filología Inglesa me di cuenta de que estos universitarios, con una amplia experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera y con un dominio considerable de la misma -estudiantes de 1er y 2º curso de Filología Inglesa- estaban en condiciones óptimas de reflexionar sobre cómo habían aprendido su primera lengua extranjera, las estrategias que habían puesto en marcha, los esquemas más frecuentes para generar conocimiento, en definitiva, de volver sobre sí mismos para transferir su experiencia al estudio de la Segunda Lengua.

Progresivamente fui comprendiendo que facilitar estos procesos, que hacían posible el análisis de las habilidades, rutinas, *modus operandi* etc., implicaba avanzar en el desarrollo de estrategias metacognitivas que suponían por una parte, una mayor organización y control del alumno en su nuevo aprendizaje y, por otra parte, un refuerzo motivacional importante de cara a la adquisición de la Segunda Lengua. Como Tardif (1992) señala, desde la óptica de la psicología cognitiva, la metacognición hace referencia al conocimiento y al control que una persona tiene sobre sí misma y sobre sus estrategias

inglés en España, la estaría adquiriendo como lengua extranjera (Larsen- Freeman y Long (1994)). La mayoría de los autores se refieren a ambos casos como ejemplo de adquisición de segundas lenguas. En esta tesis, se trata de una adquisición de una segunda lengua, según los planes de estudio, pero no es cronológica, puesto que es la tercera. En la realidad, Segunda lengua o Lengua 2 (L2), ha pasado a ser cualquier otra lengua que no sea la nativa. A pesar de que en Francia, se utilice la nomenclatura específica, *Français Langue Étrangère* (FLE), en este estudio prefiero adoptar la terminología SL o L2, por su universalidad.

cognitivas. Estos dos aspectos de la metacognición están ligados a factores cognitivos y a factores afectivos (Cyr, 1996).

El término metacognición, *cognition about cognition*, como lo resumen Flavell (1987), su introductor, se refiere al proceso de reflexionar sobre el propio conocer -conocer el propio conocimiento- e implica la toma de conciencia del individuo sobre dichos procesos (Antonijevick y Chadwick, 1981/1982).

El consenso es generalizado para afirmar que la metacognición engloba los conocimientos introspectivos sobre los estados cognitivos y sus operaciones, y las capacidades del individuo de controlar y de planificar sus propios procesos de pensamiento y sus productos (Gombert, 1990).

Cuando empecé a interesarme por este tema, comencé a seleccionar todo tipo de bibliografía que me diera argumentos para justificar una elección de estas características. La relevancia, en la actualidad, de todo lo relacionado con las estrategias de aprendizaje me hace pensar que la opción que escogí era la correcta.

Pero ¿por qué empeñarme en que los alumnos utilizaran estrategias de aprendizaje conscientemente? Pues bien, Weinstein y Mayer (1986: 315) me dieron la respuesta. Porque el objetivo del uso de la estrategia es:

"to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge"

Entre los profesionales de la enseñanza se constata sin dificultad que, con frecuencia, los estudiantes siguen instrucciones y realizan tareas sin

preocuparse de lo que hacen o por qué lo hacen. Así por ejemplo, cuando están resolviendo un problema si se les pregunta qué estrategia están utilizando, son incapaces de explicarlas (Sternberg y Wagner, 1982). También es sabido que no todas las personas consiguen el nivel de operaciones formales, ni que todos los adultos manifiestan la capacidad metacognitiva.

Numerosos estudios (Bloom y Broder, 1950; Brow, 1978; Whimbey, 1980), como cita Prieto Sánchez (1992), afirman que los alumnos que aplican conscientemente sus habilidades intelectuales son los que poseen un nivel de metacognición desarrollado. Si se sigue profundizando en esta línea, se encuentran autores como Costa (1981) que piensa que es posible enseñar habilidades de tipo metacognitivo. Ahora bien, el problema parece plantearse cuando se tiene que decidir cómo enseñar este tipo de habilidades, puesto que el consenso no es generalizado.

Algunas investigaciones han demostrado que la enseñanza directa de la metacognición no es ni beneficiosa ni rentable, puesto que las estrategias deben ser generadas por el aprendiz para que el aprendizaje sea positivo. Por el contrario, cuando los estudiantes experimentan la necesidad de utilizar estrategias en la solución de problemas, éstas les inducen a la discusión sobre las mismas y a la práctica de ellas, hasta el punto que dicha discusión llega a ser espontánea y la metacognición se ve favorecida (Sternberg y Wagner, 1982). En este sentido pienso, y es la conclusión a la que también llega Prieto Sánchez (1992), que si se enseñan directamente habilidades metacognitivas, sin que esto suponga una carga extra para los estudiantes ni para el profesor, el resultado sería positivo. Y para enseñar habilidades de tipo metacognitivo se puede empezar ayudando al alumno a conocer su propio estilo de aprendizaje y las estrategias que utiliza más frecuentemente. Como Besnard (1998: 20) afirma :

"Les recherches, de chaque côté de l'Atlantique, en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation (...) montrent que l'acte d'apprentissage serait grandement facilité et amélioré si les apprenants connaissaient davantage leurs style d'apprentissage ainsi que les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre..."

La utilidad del metaconocimiento no se discute en la actualidad. Bernad Mainar (1992) da varios ejemplos de las ventajas que para el estudiante implica tener conciencia de su modo de pensar y de las posibilidades nuevas que aparecen cuando el alumno dispone de consignas y reglas metacognitivas. Así, ejemplos empíricamente bien contrastados indican que la utilización de reglas para regular y dirigir el propio pensamiento resulta siempre más productivo en la comprensión de textos que la mera actividad espontánea de los lectores. De la misma manera, el hecho de afrontar una tarea siguiendo una directriz o estrategia metacognitiva de modo ordenado hace que el *apprenant* consiga con mayor facilidad y frecuencia la sustitución de estrategias ineficaces por otras más rentables (Pressley, Levin y Ghatala, 1984). Finalmente, como indica Bernad Mainar (1992: 56):

"cuando los individuos son sometidos a expresar en voz alta lo que están haciendo tienden a interesarse más por los métodos con los que estudian o piensan..."

El análisis del estilo de aprendizaje y de las estrategias personales, individualmente o en grupo, permite, como he apuntado anteriormente, que el mismo *apprenant* pueda determinar cuales son las estrategias que más utiliza, cuales las más eficaces y rentables; al mismo tiempo les permite seleccionar, desarrollar y enriquecer otras habilidades susceptibles de ser aplicadas con el objetivo de optimizar sus posibilidades.

De la misma manera, la incursión en el cómo del aprendizaje, la conciencia de los procedimientos previos, la manipulación de otras variantes operatorias, *le nouveau acquis*, en definitiva, puede ser transferido al

aprendizaje de las demás materias del currículum. Como Stern (1983) señala, se debe aplicar los conocimientos, las actitudes y las aptitudes adquiridos en la clase de lengua a otras disciplinas académicas.

La elección de la comprensión oral como destreza comunicativa no es casual. Su selección se debe en gran medida a las características del público con el que trabajo y al interés que actualmente suscita esta destreza en los métodos o *approches* que se fundamentan en una teoría psicológica del aprendizaje.

Parafraseando a Cornaire (1998), a la *Cenicienta* del aprendizaje de una lengua extranjera se la sitúa en primer plano en métodos como *The natural approach*, donde las habilidades receptivas son consideradas como previas a la producción. Así pues, de *Cenicienta*, la comprensión oral ha pasado a ser *Estrella polar*, según la terminología de Vandergrift (2002).

La psicología cognitiva que define la comprensión como la primera etapa del aprendizaje, ha contribuido a dar a esta destreza un estatus de prioridad en el terreno de las lenguas extranjeras y programas como los organizados por la Universidad de Ottawa sobre destrezas receptivas son un ejemplo de lo que hoy se denomina incluso *Comprehension-Based approach/L'approche axée sur la compréhension*, en Segundas Lenguas. El enfoque comunicativo, con sus premisas, ha tenido una incidencia determinante en los cambios operados en el terreno de la comprensión oral y no conviene olvidar, por último, el papel de las nuevas tecnologías como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero estudiar la metacognición asociada a la comprensión oral no es tarea fácil y prueba de ello es el escaso número de estudios empíricos, comparados con el número de investigaciones en otras destrezas como por

ejemplo la comprensión escrita. En gran parte, esta dificultad es inherente a la especificidad de la comprensión oral "*vu le caractère fuyant du document oral*" (Hédiard, 1997: 150). Greenwood (1980: 6) (citado por Hédiard, 1997: 150) define la comprensión auditiva como:

"a rather messy ragbad of auditory impressions, a sound here, a noun there. This matching process may work through, for instance, cognates in the two languages or the context of situation".

Lo que parece dominar en la comprensión oral es "*la dimension fugitive du flux sonore*", que está emparentada a menudo con el tiempo pero que es también secuencial, por lo que se establecen afinidades con el espacio de la escritura (Millet, 1992; citado por Hédiard, 1997: 150).

Sin embargo, estas afinidades no deben ocultar algunas diferencias con respecto a la puesta en práctica de estrategias para decodificar estímulos orales o escritos; conviene ser prudentes a la hora de aplicar a la comprensión oral los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en comprensión escrita.

Por lo demás, no hay un solo tipo de comprensión oral, ni un único modelo; los procesos que se llevan a cabo para acceder al sentido varían de unos oyentes a otros; los factores que inciden en la comprensión oral son múltiples y algunos de ellos determinan la elección de las estrategias del oyente. De todo ello, se da cuenta en los capítulos siguientes (*La comprensión oral en L2 y Las estrategias de aprendizaje*).

En resumen, todo un campo de investigación abierto, al que esta tesis quiere aportar su grano de arena; este es el objetivo principal del trabajo que se expone a continuación.

1.2.- Objeto de la investigación

Como ya he apuntado en el apartado anterior en el que doy cuenta de mi primera aproximación al problema que pretendo investigar, éste no es otro que las estrategias de enseñanza-aprendizaje del Francés como Segunda Lengua (L2) en el nivel universitario. Pero como la complejidad de la didáctica de una lengua –cualquiera que ella sea- es tan grande, para poder avanzar hay que centrarse en la investigación de las destrezas lingüísticas:

- comprensión oral
- expresión oral
- comprensión escrita
- expresión escrita

En general, las investigaciones progresan delimitando el objeto de estudio en alguna de estas habilidades, por lo que, tras examinar una muestra bibliográfica suficiente, decidí centrar mi tesis en la Comprensión Oral del Francés como Segunda Lengua (L2) en el nivel al que la trabajo que es el universitario y más concretamente en las Estrategias. Por tanto, el OBJETO de esta investigación se limita a las Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del Francés como Segunda Lengua en la Universidad. Me he basado en la investigación que existe al respecto para delimitar y enfocar mi objeto de estudio y proseguir clarificando esta dimensión como se verá a lo largo de mi trabajo.

En los últimos años, se han realizado estudios sobre las estrategias de escucha de una lengua extranjera, en diferentes idiomas: español, ruso, italiano, francés y sobre todo inglés. Los investigadores han tratado de correlacionar estas estrategias con diferentes variables: la competencia

lingüística, la competencia en comprensión, el tipo de texto, etc. Hoy, las investigaciones empíricas son todavía relativamente limitadas en este terreno y los resultados no siempre son concluyentes, ni apuntan en la misma dirección.

Murphy (1987) analizó las estrategias de escucha de alumnos adolescentes en inglés como lengua extranjera, utilizando la técnica de reflexión en voz alta y observó cuatro tipos de estrategias usadas frecuentemente por los oyentes más competentes: 1) *recalling* que consiste en reformular con sus propias palabras determinadas partes del texto; 2) *speculating* que hace intervenir la imaginación, la experiencia, los conocimientos, saber escuchar entre líneas (hacer inferencias) y prever la información posterior; 3) *probing* que consiste en examinar las ideas presentadas en el texto y hacer un juicio crítico (a partir de ideas explícitas y de inferencias). Murphy señala que los mejores alumnos utilizan sus conocimientos en cuanto a la estructura del texto mientras que los menos competentes se apoyan sobre el vocabulario del texto; y 4) la introspección que conduce al alumno a hacer balance y recapitular sobre su experiencia de escucha. Esta última estrategia de reflexión sobre el proceso personal de comprensión supone una evaluación de las estrategias utilizadas o ausentes durante la escucha y un juicio sobre las estrategias y su valoración en términos de eficacia o ineficacia frente a la tarea. Pero como Vandergrift (1997: 388) señala:

"The distinction between metacognitive strategies (the mental activities for directing the learning process) and cognitive strategies (the mental processes used to manipulate the target language in order to accomplish a task) had not yet been made in the second language learning literature"

En este sentido ahonda la presente investigación, como se podrá constatar más adelante, al estudiar las estrategias de comprensión oral y más concretamente las estrategias metacognitivas.

El trabajo de Henner Stanchina (1987) fue el primero en llamar la atención sobre la importancia de las estrategias metacognitivas en la comprensión durante el proceso de escucha, particularmente del papel integrador de la monitorización en el proceso. Esta autora demostró que los buenos oyentes transforman y elaboran constantemente lo que oyen: 1) usan sus conocimientos previos y expectativas para generar hipótesis en un texto; 2) integran el nuevo material en sus continuas interpretaciones; 3) realizan inferencias hasta rellenar las lagunas; 4) evalúan sus interpretaciones y 5) revisan sus hipótesis cuando es necesario. Concluyó que los *effective listeners* son hábiles en reconocer fallos de comprensión y en activar el conocimiento apropiado para subsanar las lagunas.

Chamot, Küpper e Impink-Hernández (1988) analizaron las verbalizaciones de estudiantes de nivel intermedio. Los resultados demostraron que los buenos receptores utilizan más algunas estrategias como la evaluación de su *performance* y la atención selectiva (saber de antemano sobre qué elementos se va a fijar la atención). Aunque parece que hay pocas diferencias entre malos y buenos receptores en relación a la frecuencia de utilización de las estrategias de inferencia y de gestión de la actividad *self-monitoring*, estos autores afirman que los buenos oyentes saben utilizar más eficazmente estas estrategias, con mayor persistencia y utilidad.

Posteriormente O'Malley, Chamot y Küper (1989), analizaron cualitativamente las estrategias de escucha, también en nivel intermedio, a partir de protocolos y demostraron que los *successful listeners* deciden lo que

esperan cuando escuchan, mantienen la atención y apartan todos los elementos distractores. Tienden a una aproximación global de los textos, infieren significado del contexto y de las preguntas que se autorealizan, y afirman que escuchan para su conocimiento y experiencia personal. Por otra parte, los malos oyentes tienden a segmentar lo que oyen palabra por palabra y establecen pocas relaciones entre lo que escuchan y sus conocimientos previos. Desde una perspectiva cuantitativa, en los buenos receptores aparecen más frecuentemente el uso de la monitorización, la elaboración, y la inferencia que en los malos receptores.

Vandergrift (1997) a partir de las variables: competencia lingüística, competencia en comprensión, sexo y estilo de aprendizaje, ha obtenido, por medio de entrevistas y de la reflexión en voz alta, los siguientes resultados: 1) los estudiantes utilizan sobre todo estrategias cognitivas en todos los niveles de competencia; 2) las estrategias metacognitivas son utilizadas sobre todo por los alumnos más hábiles que saben verificar su grado de comprensión, reconocer un problema y corregir su trayectoria; 3) en los dos sexos se utilizan prácticamente las mismas estrategias; 4) a pesar de algunas diferencias en la utilización de ciertas estrategias, (los globalistas tiene tendencia a utilizar estrategias de comprensión comparables a la del oyente competente), el estudio no permite sacar conclusiones definitivas sobre la relación entre un estilo de aprendizaje particular (globalista/analítico) y el uso de estrategias particulares.

Cornaire (1998: 66) establece una lista de las estrategias más mencionadas en las investigaciones de los últimos años. Entre estas estrategias, señala "*l'analyse et le jugement critique et l'objectivation (contrôle de l'activité du sujet)*" como estrategia metacognitiva aplicada a la comprensión. Al preguntarse si hay ventajas en enseñar los dos tipos de estrategias al mismo

tiempo en la comprensión oral, concluye que, a pesar de que los estudios empíricos son todavía muy limitados en este tema, todo parece indicar que constituyen una ayuda preciosa en las actividades de comprensión oral.

Estas breves referencias en la historia de las investigaciones más pertinentes, relacionadas con las estrategias de comprensión oral, fundamentan el planteamiento de la hipótesis de este trabajo al admitir la mayoría de los autores, implícita o explícitamente, que al menos algunas estrategias metacognitivas están presentes entre las estrategias más utilizadas por los buenos receptores y al considerar también, que son esenciales para llevar a buen término una tarea de comprensión oral. En el epígrafe *Investigaciones sobre Metacognición y Comprensión Oral*, se hará mención de los estudios más recientes.

Para finalizar, la transferencia de conocimientos, actitudes y aptitudes a la que me refería más arriba puede ser muy rentable cuando se trata del aprendizaje de una Segunda Lengua, en este caso el Francés, para un público cuyo objetivo es el de alcanzar el título de Licenciados en Filología Inglesa. De todos es sabido que las lenguas aprendidas no funcionan como compartimentos estancos, sino que el individuo bilingüe o plurilingüe es un lugar de encuentro de las lenguas (Weinreich, 1964).

1.2.1.- Hipótesis de trabajo

La hipótesis general del trabajo que pretendo contrastar tiene como punto de partida el siguiente planteamiento: los alumnos que autoreflexionan sobre sus formas de aprender una Lengua Extranjera (L.E.) y desarrollan procesos estratégicos de aprendizaje de dicha lengua:

- mejoran sus procesos de aprendizaje y
- arrojan mejores rendimientos que los que no lo hacen.

Para probar esta hipótesis, me propongo ver en qué medida la metacognición puede influir en el desarrollo de la comprensión oral², en términos de mejora de procesos y de resultados. Es decir, me interesa conocer qué influencia puede tener un método metacognitivo en el desarrollo de la destreza señalada. Ya que como indica F. Martín Molero (1993) unos métodos son más eficaces que otros para conseguir unos mismos objetivos.

Con el fin de conocer mejor el acceso a la comprensión y de estudiar la conciencia metacognitiva, este trabajo se propone:

- dilucidar las estrategias de aprendizaje de comprensión oral utilizadas por los alumnos y
- analizar el posible aumento de estrategias cognitivas y metacognitivas, como manifestación indiscutible de la mejora en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Esta doble hipótesis de trabajo, es decir, la mejora de los procesos y la mejora del rendimiento de los alumnos, conlleva la comparación de dos intervenciones educativas en situación formal de aprendizaje:

Una de ellas, que denomino método metacognitivo, privilegia procedimientos estratégicos para una reflexión/ desarrollo de la metacognición

² la comprensión oral que se trabaja en este estudio es de tipo no recíproco, el oyente no interactúa ni negocia el contenido de la interacción, no participa en la modificación del discurso. La información es por consiguiente, unipersonal (Anderson y Lynch, 1988)

en la destreza anteriormente señalada, en clase y de forma autónoma. Ésta se pone en práctica en el Grupo A (Grupo Experimental)

La otra intervención, el método *tradicional*, se lleva a cabo tal y como suele hacerse habitualmente; todo el tiempo se consagra a las tareas de enseñar y en este caso, a la comprensión oral. Esta última situación me sirve como grupo de control. Se desarrolla en el Grupo B (Grupo de Control).

1.2.2.- Población estudiada y temporalización

Como se ha indicado anteriormente, la población estudiada está integrada por alumnos de Primer Curso en la Licenciatura de Filología Inglesa de la Universidad de Alcalá que se matricularon en las asignaturas de *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura. Francés* y *Segunda Lengua y su Literatura: Francés I*.

Los alumnos están divididos en dos grupos, distribuidos por orden alfabético por la secretaría de alumnos de la Facultad. El primero de ellos -de la A a la M- denominado grupo A consta de 25 alumnos y el segundo, grupo B -de la M hasta la Z, está compuesto por 23 estudiantes. Tienen edades comprendidas entre los 18 y 25 años.

El hecho de que estos participantes estuvieran realizando unos estudios reglados en un centro oficial, ha tenido una fuerte influencia en el diseño experimental y ha introducido una serie de limitaciones en el estudio que se consideran de forma explícita a continuación:

1.- Dado que los alumnos no pudieron ser escogidos con un método aleatorio que asegurara el valor estadístico de los resultados obtenidos, sino que eran los matriculados en las asignaturas que me correspondieron ese curso académico, fue necesario caracterizar primero la población en estudio. Esta caracterización se realizó en primer lugar a través de un test de conocimiento de Francés, de un cuestionario y de un T.E.A. (*Tests de Aptitudes Diferenciales*, DAT- VR, forma L)³.

2.- Los alumnos fueron distribuidos por la Secretaría de la Facultad, alfabéticamente, en dos grupos A y B.

El grupo A tuvo que ser escogido como grupo experimental porque era el único grupo en el que iba a ser profesora a lo largo de los dos cuatrimestres, durante todo el curso.

El grupo B, que tuvo otra profesora durante el primer cuatrimestre, quedó como control. Dado que la elección de grupo experimental y grupo control tampoco fue aleatoria, fue necesario realizar un estudio estadístico para determinar cuantitativamente hasta qué punto y en qué aspectos ambos grupos eran semejantes y por tanto comparables.

3.- Los alumnos del grupo experimental colaboraron realizando los trabajos previstos en el diseño experimental de esta tesis, pero no lo hicieron de forma total ni homogénea. No todos los alumnos participantes hicieron todo. Por esa razón, no coincide el número de alumnos que realizaron el test inicial,

³ El título original es *Differential Aptitude Test*, de G.K. Bennett; H.G. Seashore y A.G. Wesman; traducido y adaptado por TEA Ediciones, (1999), *DAT Test de Aptitudes Diferenciales*, Madrid

el TEA y el final ni todos los alumnos que realizaron el estudio inicial de estrategias realizaron el estudio final. Ello ha limitado el número de individuos que pueden ser considerados, en cada caso, para realizar los correspondientes estudios estadísticos.

4.- Al desarrollarse el estudio durante un curso académico, dentro de una enseñanza reglada, el tiempo disponible era el atribuido a las asignaturas antes mencionadas. Durante parte de ese tiempo, las horas no presenciales, el grupo experimental realizó la reflexión sobre los ejercicios orales trabajados durante las horas presenciales, mientras que, y ésta es una diferencia importante, los alumnos del grupo control realizaron actividades de comprensión oral durante ese mismo tiempo. Los alumnos del grupo experimental dedicaron por lo tanto, menos horas a la práctica de la comprensión oral que los del grupo control.

La secuenciación y temporalización del diseño se plasma en las siguientes fases⁴:

Fase previa: Elección de los contenidos curriculares, expresados en los programas oficiales de las asignaturas *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: Francés* y *Segunda Lengua y su Literatura: Francés I*, de la licenciatura Filología Inglesa en la Universidad de Alcalá de Henares. El manual que se utiliza es *Cadences* ⁵. Este material se complementa con documentos sonoros extraídos de *Libre Échange* ⁶.

⁴ En el capítulo de *Problemática de la aplicación del método metacognitivo* se pormenoriza esta temporalización.

⁵ Berger, D; Mérieux, R. (1994) *Cadences 1*. Paris: Hatier/Didier

⁶ Courtillon, J.; Salins G.D. de (1995) *Libre Échange 1*. Paris: Hatier/Didier

Fase I: Evaluación Inicial-básica del alumno. Al comenzar la asignatura *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: Francés*, se realiza un *pretest* para medir el grado de comprensión oral en lengua francesa en los alumnos de los dos grupos. Se realiza en la segunda semana del primer cuatrimestre del curso 1999/2000.

Fase II: Seguimiento del programa oficial. La primera etapa de este seguimiento o periodo de introducción, cubre el primer cuatrimestre, desde septiembre de 1999 a Enero del 2000 y se corresponde con la asignatura *Introducción a la Segunda Lengua y a su Literatura: Francés*. En la segunda etapa, se pone en práctica el entrenamiento en estrategias metacognitivas durante el segundo cuatrimestre, de Febrero a Junio y en la asignatura *Segunda Lengua y su Literatura: Francés I*. Los alumnos reflexionan por escrito sobre sus vivencias durante el desarrollo de las diferentes actividades.

En la primera etapa, realizan un *cahier de bord*, donde se reflejan las primeras reflexiones sobre las actividades de comprensión realizadas en clase; en la segunda etapa, realizan un diario en el que describen sus procesos de comprensión durante la escucha de 8 documentos, de forma autónoma.

Fase III: Prueba final/*Postest*. Esta prueba mide el grado de comprensión oral alcanzado por los alumnos y constituye el examen final de la asignatura *Segunda Lengua y su Literatura: Francés I*.

1.3.- Método de investigación

Estoy de acuerdo con Cohen y Manion (1990) en que el propósito de esta investigación exige la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos

con el fin de explicar, de manera más completa, la complejidad de la realidad que se estudia. Otros autores llaman a este procedimiento de combinar diversos métodos *Triangulación* y propugnan su empleo en Ciencias Humanas para que la investigación pueda sostener el adecuado rigor en sus conclusiones o resultados.

En Educación, se puede observar cada vez más una tendencia al uso de métodos múltiples para superar el problema de la *limitación del método*, sobre todo cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo. Martín Molero (1999) señala las ventajas de la utilización de la triangulación al apuntar que contrastar información mediante diversos métodos no puede sino reforzar la información y aportar consistencia a la credibilidad de los propios hallazgos de la investigación, por cuanto que el enriquecimiento de datos preserva de la distorsión de la realidad. Esta misma autora (1999: 240) comenta que

“El uso de más de un procedimiento sitúa el discurso científico en su justo medio, esto es en la discusión fundada en evidencias y no en creencias”

En esta tesis, se requieren análisis cuantitativos y cualitativos. Se tratan cuantitativamente los datos que se refieren a la valoración de la variable experimental (rendimiento académico). Estos datos son proporcionados por los *test* suministrados al principio (*pretest*) y al final del periodo (*postest*), en el grupo experimental y en el grupo de control. Para ello, se utiliza la estadística de tipo paramétrico. El resultado de la aplicación de este análisis cuantitativo permite relacionar la variación entre los dos grupos con la manipulación de la variable experimental, en lo concerniente al rendimiento académico. A este respecto, ver el punto 1.3.2. *Análisis de datos*.

Para dar validez estadística al aumento de las estrategias del grupo experimental, observado en los sucesivos estudios realizados, se precisa también el uso de la estadística no paramétrica, con el fin de probar la significación de los cambios en las estrategias. Para ello, se selecciona la denominada prueba McNemar. Este tipo de estadística permite tratar datos que aparentemente son numéricos pero que tienen fuerza de rangos y es de gran utilidad para los datos clasificatorios, medidos en una escala nominal. En este caso, se aplica a las categorías establecidas para el diagnóstico de las estrategias observadas en los informes de verbalizaciones retroactivas (ver 1.3.2. *Análisis de datos*)

Por consiguiente, de una parte, se adopta un diseño experimental para la variable del rendimiento académico, con la comparación de dos grupos, grupo experimental y grupo de control, y de otra, un diseño casi-experimental, en el que el mismo grupo se constituye en grupo experimental y grupo de control, para la variable del aumento de estrategias.

En todo diseño experimental, el concepto de variable hace referencia a las condiciones o características que manipula, controla y observa el investigador, como dice Best (1970). Así pues, la variable independiente, variable que el investigador manipula, es la intervención metacognitiva (el método metacognitivo) frente al método tradicional y la variable dependiente (las estrategias cognitivas y metacognitivas), el fruto de los cambios en virtud de la manipulación de la variable independiente. Esta variable dependiente, a las que ya se ha hecho referencia, se compone de:

- el aumento de estrategias, medido en términos de conciencia del uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas, lo que traduce la influencia del método en los procesos y

– la mejora de las calificaciones de los alumnos, lo que implica la incidencia en los resultados.

En este diseño, no se olvidan el resto de las variables o elementos que pueden afectar la validez de este estudio (ansiedad, motivación, mortalidad, efecto Hawthorne), a los que se aluden durante la evaluación de los resultados.

Por otra parte, se adopta, asimismo, un modelo descriptivo ya que el estudio observa y analiza cómo se lleva a cabo la implementación del método y el funcionamiento general del grupo experimental. Se describe, se compara, se contrastan, se analizan e interpretan las estrategias cognitivas y metacognitivas en diferentes manifestaciones y en diferentes momentos de la secuencia temporal: *cahier de bord*, examen, diario (Estudios Descriptivos nº 1, 2, 3, 4 y 5), conforme ponen de manifiesto Cohen y Manion (1990), se describen las relaciones presentes entre variables en una situación dada y se da cuenta de los cambios que ocurren en esas relaciones en función del tiempo. De la misma manera, se presentan observaciones, reflexiones y reacciones a la marcha de la clase, recogidas a partir de un diario, donde he ido describiendo las impresiones generales de la clase y el clima según sugiere Hopkins (1989)

En este estudio es necesario controlar las siguientes variables:

1.- Experiencia previa en el aprendizaje del francés, ya que ésta podría estar relacionada con el mayor o menor rendimiento de los alumnos, en las pruebas de *pretest-postest*.

2.- La aptitud mental de los alumnos, ya que el cociente intelectual podría influir en el mayor o menor aumento de estrategias o rendimiento de los alumnos. He prescindido de *tests* generales y del famoso *Test* de Figuras

enmascaradas de Witkin (1985), por considerarlos muy alejados de la práctica de mis alumnos. He preferido usar el T.E.A. (*Tests de Aptitudes Diferenciales*, DAT- VR, forma L), de razonamiento verbal, por estar más relacionado con el aprendizaje de la lengua y por consiguiente, ser de mayor interés para mi investigación. Para la selección del *test*, ha sido fundamental la consulta a especialistas de dicho campo.

El nivel sociocultural de ambos grupos A y B (Experimental y Control, respectivamente), que suele constituir uno de los factores *tradicionales* en la comparación de grupos, se corresponde en este caso con el de una clase social media.

1.3.1.- Instrumentos de recogida de información

A continuación, paso a enumerar los instrumentos de recogida de información en esta tesis; no obstante, en el capítulo de *Problemática de la aplicación del método metacognitivo*, se describen más pormenorizadamente dichos instrumentos y su secuenciación en este trabajo.

De la multiplicidad de instrumentos que se pueden utilizar para la recogida de datos en este campo de investigación, el criterio que se adopta en esta tesis, para la selección de los mismos, es la adecuación a la situación y a las características del contexto. Los instrumentos que se utilizan son los siguientes: cuestionario, *test* de inteligencia (TEA), *tests* de rendimiento académico, diarios y observación.

El primer instrumento que se utiliza en esta investigación es el Cuestionario sondeo. De los dos tipos de cuestionarios, cerrados y abiertos, se

opta aquí por el modelo cerrado (ver en *Anexos de Documentos*, punto 1.1), con una amplia asignación de valores numéricos a las respuestas, precodificadas con un número de código para cada contestación, lo que posibilita el tratamiento informático, estadísticamente. Para la confección del cuestionario, Davidson citado por Cohen y Manion (1990: 143) recomienda que sea claro, sin ambigüedades, que minimice los errores potenciales de los informantes y que atraiga el interés, con el fin de extraer respuestas lo más cercanas a la verdad. Se tienen en cuenta las indicaciones de Cohen y Manion (1990) que se refieren al aspecto del cuestionario (debe parecer fácil y atractivo), la redacción (claridad y simplicidad en el diseño), la distribución de contenidos (preguntas iniciales sencillas, preguntas difíciles en la sección central, preguntas de mayor interés, al final), la aplicación (una primera aplicación piloto es crucial), formato (poner marcas dentro de las casillas preferiblemente), etc.

El razonamiento verbal constituye una medida de la aptitud para comprender conceptos expresados a través de las palabras. Se miden los Cocientes Intelectuales de los dos grupos, por medio de la prueba DAT-VR (Forma L). Esta prueba da prioridad a la capacidad de abstraer, generalizar y pensar de modo constructivo más que a la simple fluidez verbal o al conocimiento de vocabulario. Basada en las analogías, la dificultad de los elementos estriba en la complejidad del razonamiento requerido para establecer la relación adecuada. Según sus autores, Bennett, Seashore y Wesman (1999: 12):

“los resultados predicen, con razonable exactitud, el éxito en las actividades que suponen relaciones verbales y conceptuales complejas; por ejemplo, el aprovechamiento académico está notablemente determinado por esta aptitud”

Para medir el rendimiento académico, se realizan dos pruebas de comprensión oral que constituyen el *pretest* y el *posttest* de este estudio. En los dos casos, se les aplica un documento sonoro extraído de la *méthode Libre Échange 1*. La razón de la aplicación de este material es la prácticamente inexistencia de *tests* de comprensión adaptados a estudiantes universitarios, en el ámbito de la lengua francesa. Por otra parte, los que están en el mercado no satisfacen los requerimientos mínimos de exigencia, en cuanto a rigor a la hora de establecer contenidos con respecto a diferentes niveles de aprendizaje.

Los diarios constituyen un instrumento de recogida de información primordial en esta investigación, ya que “*identify strategies used on specific task over a given time period*” (Oxford, 1996: 38), aunque este mismo autor considere que son menos indicados para identificar estrategias *típicas* usadas más generalmente. En esta tesis, se ha preferido este instrumento de investigación a otro tipo de instrumentos como los *strategies questionnaires*, por ejemplo, el SILL (Oxford, 1990).

El uso de verbalizaciones tanto retrospectivas como prospectivas se fundamenta teóricamente en el modelo de procesamiento de Ericsson y Simons (1983). Lo que se denomina verbalizaciones concurrentes, que proporcionan información de los procesos durante la realización de la tarea, no son posibles en comprensión oral puesto que, los que escuchan un documento, no pueden atender, procesar e informar sobre sus operaciones mentales al mismo tiempo. Por el contrario, sí parece posible atender al *input*, procesarlo y después informar de los procesos inmediatamente. De esta manera, las verbalizaciones se convierten en informes retroactivos inmediatos. Así lo entiende Goh (1998a) y así se considera en este trabajo.

No se puede alterar la comprensión del sujeto durante la realización de la tarea, pero evidentemente, esto puede suponer la pérdida de información de los estados intermedios (Goh, 1998a). Los procedimientos utilizados hasta ahora, con respecto a la realización de estos informes, son múltiples: escuchar un pasaje entero e informar después, dividir el texto en varios pasajes e informar después de cada uno de ellos, permitir que los alumnos paren la grabación en cualquier momento, etc.

A este respecto, la opción de esta tesis es doble:

- en el *cahier de bord*, los alumnos escuchan los documentos completos tres veces y pasan a informar de los procesos después y
- en el diario, los alumnos trabajan autónomamente el documento, con lo que pueden parar el texto las veces que estimen oportunas, rebobinar y avanzar.

La bibliografía consultada advierte del peligro de inexactitud al narrar los procesos, cuando el tiempo entre la escucha real y la verbalización es largo; por otra parte, se estima que si éste es corto, la narración es más natural ya que la información está todavía en la memoria a corto plazo.

Algunos autores como Ericsson y Simons (1983) consideran que el entrenamiento de los informantes ayuda a hacer verbalizaciones, pero sobre este tema también las opiniones son diversas. Algunos investigadores piensan que el entrenamiento no es necesario (Goh, 1998), puesto que al hacer verbalización retrospectiva, se describe y esto se estima natural. Lo importante es que los sujetos entiendan lo que tienen que describir; además, se considera que el entrenamiento puede hacer que los sujetos estén demasiado familiarizados con lo que el investigador quiere encontrar, es decir, que describan pensamientos que no son los que han tenido pero que ellos estiman

importantes. Sin embargo, como se apunta en otro capítulo de esta tesis, algunos de estos autores (Goh, 1998a) cambian de opinión en el curso de sus investigaciones y sugieren el entrenamiento no sólo como eficaz para informar de los procesos cognitivos sino como forma de mejorar los propios procesos.

Los informes que se realizan en esta tesis son, en su mayoría, verbalizaciones retrospectivas retardadas (Estudios Descriptivos nºs 1, 4 y 5), aunque también se manejan datos de verbalizaciones retrospectivas inmediatas (Estudios Descriptivos nºs 2 y 3) e incluso verbalizaciones prospectivas. (Estrategias Metacognitivas de Planificación en el Estudio Descriptivo nº 3, punto 7.2.2.).

De acuerdo con Goh (1998a) cuando los sujetos están informando de forma retrospectiva, el uso de la lengua materna no interfiere en la operación de comprensión. Si además se les sugieren elementos de reflexión, evitando proporcionarles demasiada información y estados hipotéticos, preguntando sobre el cómo han comprendido ellos un documento determinado, se les ayuda a que la descripción del proceso cognitivo sea más real.

La verbalización de informes retrospectivos retardados supone el acceso a la Memoria a largo plazo para la información sobre procesos cognitivos, por consiguiente si el intervalo (el tiempo entre la escucha y la información) no es demasiado largo, la exactitud de la información será mayor. Los datos que se presentan en este trabajo son el resultado de informes cuyo intervalo entre la tarea de comprensión y el informe varía de un estudio a otro. En alguno de ellos, el intervalo es marcado por el alumno, ya que el investigador no tiene ningún control sobre él. En otros, el informe es realizado inmediatamente después de la tarea de comprensión, como se puede observar más adelante.

Ahora bien, para que la confección de estos instrumentos sea posible y la información sea valiosa, se proporcionan distintos protocolos para la reflexión sobre la utilización de estrategias y de conductas metacognitivas:

1.- Para la etapa de iniciación a la reflexión metacognitiva, se facilita a los alumnos unas pautas de reflexión sobre los procesos de comprensión auditiva; estas pautas están basadas en el estudio de Goh (1997) sobre conciencia metacognitiva y oyentes de segunda lengua. (en *Anexo de Documentos*, punto 1.3). El resultado de estas reflexiones se plasma en el *cahier de bord* que los alumnos entregan al final de esta etapa. La reflexión se realiza mediante verbalizaciones retrospectivas retardadas (las escuchas tienen lugar en las sesiones de clase y los alumnos reflexionan sobre sus procesos en casa), en la asignatura *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: Francés* (ver Estudio Descriptivo nº 1, punto 6.1).

2.- Durante la etapa de entrenamiento en estrategias metacognitivas, los alumnos realizan un diario siguiendo las recomendaciones antes-durante-después de la escucha, en las que se recogen una serie de procedimientos que conforman la metodología metacognitiva (en *Anexo de Documentos*, punto 1.6); estas sugerencias son una adaptación de Vandergrift (1997). De la misma manera, se les facilita la clasificación de estrategias cognitivas de Vandergrift (1997) con el fin de que etiqueten uniformemente las estrategias que vayan siendo detectadas y de trabajar el conocimiento metaestratégico. (en *Anexo de Documentos*, punto 1.7). Este diario es realizado por los alumnos de forma autónoma durante el segundo cuatrimestre, mediante verbalizaciones retrospectivas inmediatas, en la asignatura *Segunda Lengua y su Literatura: Francés I* (ver Estudios Descriptivos nº 4 y nº 5, punto 7.1. y 7.2.).

3.- Entre la etapa de iniciación metacognitiva y la etapa de entrenamiento de estrategias metacognitivas, los alumnos realizan un informe prospectivo y un informe de verbalización inmediata; durante el examen de la asignatura *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: Francés*, contestan una serie de preguntas (en *Anexo de Documentos*, punto 1.4) sobre sus procesos particulares en la tarea de comprensión oral (ver Estudios Descriptivos nº 2 y nº 3, punto 6.2 y 6.3.).

1.3.2.- Pruebas estadísticas para el Análisis de datos

En el capítulo del *Método de la investigación* (punto 1.3) se hace referencia a la prueba McNemar para medir la significación de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta prueba permite establecer la diferencia entre dos tratamientos, en este caso el método metacognitivo frente a otro método tradicional. Cuando un sujeto sirve como su propio control, está expuesto a ambos tratamientos en diferentes ocasiones, evitando los riesgos que se corren en otros métodos como el de pares, “*ya que no es posible un par más preciso que el logrado por identidad*” (Siegel, 1976: 85).

Dentro de las pruebas estadísticas no paramétricas para dos muestras relacionadas, he elegido este *test* por su adecuación a los diseños de *antes y después*, en los que cada persona es usada como su propio control y en la medida tiene la fuerza de una escala nominal y ordinal.

Para probar la significación de los cambios observados con este método, se utiliza la tabla de cuatro entradas de frecuencias que representa al primero y al segundo conjunto de respuestas de los mismos individuos. En la tabla se usan + y – para simbolizar respuestas diferentes. Los casos que muestran

cambios entre la primera y la segunda respuesta aparecen en las celdillas *A* y *D*. Un individuo es clasificado en la celda *A* si cambió de + a -; es clasificado en la celda *D* si cambió de - a +. Si no es observado ningún cambio, se clasifica en la celda *B*, es decir + antes y + después, o a la celda *C*, - antes y - después.

Puesto que *A* y *D* representan el número total de personas que cambiaron, se espera conforme a la hipótesis de nulidad que la $\frac{1}{2} (A + D)$ casos cambiarán en una dirección y la mitad $\frac{1}{2} (A + D)$ cambiarán en la otra. Así pues, la $\frac{1}{2} (A + D)$ es la frecuencia esperada conforme a la H^0 (Hipótesis Nula) en ambas celdillas *A* y *D*.

Cuando una investigación se interesa en el número de personas, objetos o respuestas que se clasifican en diferentes categorías, la prueba χ^2 es la adecuada. El número de categorías puede ser dos o más. La técnica se usa para probar la existencia de una diferencia significativa entre un número observado de objetos o respuestas de cada categoría y un número esperado, basado en la hipótesis de nulidad. La técnica χ^2 prueba si las frecuencias observadas están suficientemente próximas a las esperadas que podrían ocurrir conforme a H^0 .

La hipótesis de nulidad puede probarse mediante la fórmula:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

donde O_i es el número observado de casos clasificados en cada categoría de i .

donde E_i es el número esperados de casos en la categoría de i conforme a H^0 .

En la prueba McNemar para la significación de los cambios, interesan sólo los cambios de las celdillas A y D , luego:

$$\chi^2 = \sum_{A,D} \frac{(O - E)^2}{E} = \frac{\left(A - \frac{A+D}{2}\right)^2}{\frac{A+D}{2}} + \frac{\left(D - \frac{A+D}{2}\right)^2}{\frac{A+D}{2}}$$

Desarrollando y reuniendo términos, se tiene:

$$\chi^2 = \frac{(A-D)^2}{A+D} \quad \text{con gl} = 1$$

La distribución muestral conforme a H^0 de la χ^2 dada por la fórmula anterior está distribuida como chi cuadrada con $gl = 1$ (gl indica los grados de libertad).

La aproximación mediante la distribución de chi cuadrada a la distribución muestral de la fórmula llega a ser excelente, según Siegel, si se hace una corrección por continuidad. La corrección es necesaria porque se usa una distribución continua (chi cuadrada) para aproximar una distribución discreta. Cuando todas las frecuencias esperadas son pequeñas, esa

aproximación puede ser pobre. La corrección por continuidad es un intento para remover esa fuente de error. Al aplicar esta corrección a la fórmula, se tiene:

$$\chi^2 = \frac{(|A - D| - 1)^2}{A + D} \quad \text{Con gl} = 1$$

O sea, hay que sustraer 1 del valor absoluto de la diferencia entre A y D (sin hacer caso del signo) antes de elevar al cuadrado. La significación de cualquier valor observado de χ^2 , calculado con la fórmula, se determina con la tabla de Fisher y Yates abreviada (Siegel, 1976), que incluye diferentes valores críticos de chi cuadrada para valores de gl de 1 a 30. Es decir, si el valor observado de χ^2 es igual o mayor que el que aparece en la tabla para el nivel de significación particular $gl = 1$, implica que se demostró un efecto significativo en las respuestas antes-después.

Con anterioridad, he hecho referencia a la estadística de tipo paramétrico para cuantificar todos aquellos datos suministrados por el *pretest*, el *posttest*, el TEA, tanto en el grupo experimental como en el de control. En esta tesis se usan las medidas descriptivas habituales para este tipo de análisis: medidas de tendencia central, medidas de posición relativa y medidas de variabilidad. Para ello, se hallan las medias aritméticas (valor típico de una distribución), las medianas (valor situado en el centro de la distribución) y las modas (valor de mayor frecuencia en la distribución). Así pues las tres medidas proporcionan información sobre la tendencia de una distribución. Cuando la citada distribución es normal, los valores de la media aritmética, de la mediana y de la moda son los mismos. En relación a las medidas de amplitud, me referiré a la desviación típica, representativa de la variación de los valores respecto de la tendencia central (media aritmética de la distribución). Con

respecto a la significación de las diferencias entre las medias para rechazar que los resultados se deban a un error, aplicaré la *t Student*. Con esta prueba se puede comprobar si se acepta o se rechaza la hipótesis anteriormente planteada:

- el grupo experimental (grupo A) obtendría mejores resultados que el grupo de control (grupo B).

Para ello, se utiliza la siguiente fórmula (prueba de una cola):

$$t = \frac{\overline{X_1 - X_2}}{\sqrt{\left(\frac{SC_1 + SC_2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}\right) \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right]}} \quad \text{Con } (n_1 + n_2 - 2) \text{ grados de libertad}$$

1.4.- Tratamiento didáctico

A) Descripción del tratamiento: En este caso particular, es evidente que *l'apprenant* se encuentra en una situación de aprendizaje heterodirigido: el alumno *subit les contraintes* de unos objetivos, unos medios, el tiempo y un programa, marcado todo ello por la configuración de las asignaturas en los planes de estudios de Filología Inglesa. Por consiguiente, estos alumnos no pueden participar en las decisiones que, según Holec (1994), requieren un aprendizaje autodirigido.

La oferta de formación está condicionada por las exigencias de la institución escolar, es decir de la Facultad (número de créditos, asignatura cuatrimestral, obligatoria y optativa con latín, griego y alemán, horas teóricas y prácticas, presenciales y no presenciales, división de grupos, etc.) amén de

todas las variables que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son enumeradas por Richterich et Chancerel (1977); al esquema que proponen estos autores habría que añadir el método, demasiado importante como para estar solamente implícito.

Otro factor que condiciona esta propuesta es que esta asignatura sólo se imparte en el primer ciclo; mis alumnos la cursan durante dos años, en tres asignaturas, con un total de 18 créditos. En el segundo ciclo, sólo se oferta la asignatura optativa *Literatura Comparada (Francés-Inglés)*.

Volviendo a Richterich y Chancerel (1977), el funcionamiento interno de la institución, como he señalado anteriormente (horarios, evaluación, medios tecnológicos, etc.), y las exigencias de la sociedad (por ejemplo concesión de presupuestos para la compra de tecnología...) son variables que hay que tener en cuenta a la hora de la formulación de los objetivos y de los contenidos de un programa.

A todas estas consideraciones hay que añadir que los grupos no suelen ser homogéneos, en relación al nivel de lengua: hay alumnos principiantes y no principiantes en lengua francesa, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje queda interrumpido después de 180 horas - de las que 60 horas son de Literatura Francesa - con lo que no siempre se trabaja directamente la lengua. Después, dependerá de ellos que el proceso continúe o se quede ahí. Quizá sea ese momento el más adecuado para que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje, es decir, de continuar aprendiendo la lengua sin *se faire apprendre*. Pero lógicamente para ello, hay que adquirir antes la capacidad de aprender a aprender.

Si los alumnos optan por responsabilizarse de su aprendizaje en el futuro, las decisiones que tendrán que tomar entonces serán muchas y muy difíciles, tanto en el *savoir* - terreno de la *compétence langagière* y del aprendizaje de la lengua- como en el *savoir-faire -les savoirs opérationnalisés* (Holec, 1994). Haber reflexionado anteriormente sobre las estrategias de aprendizaje, tener conocimiento del propio estilo cognitivo y saber controlar las estrategias ante una tarea de aprendizaje puede contribuir al logro de una parte importante de la capacidad de aprendizaje autónomo. Algunos autores consideran, incluso, que esa autonomía es el objetivo fundamental de la toma de conciencia y de la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje (Cyr, 1996).

En relación a la metodología, se practica una pedagogía muy transparente explicando a los alumnos el porqué y el cómo de cada práctica de enseñanza. Se presenta y se trabaja la lengua de manera variada con el fin de multiplicar las vías de acceso al conocimiento, posibilitando un abanico de actividades que respondan a los intereses de los diferentes tipos de *apprenants* (Besnard, 1998).

El manual que se utiliza, como texto de base, "*adopte une démarche notionnelle-fonctionnelle visant à développer une réelle compétence de communication*"⁷; por consiguiente, se inscribe en el enfoque comunicativo.

La articulación entre psicología cognitiva y *approche communicative* es reclamada continuamente por las investigaciones didácticas (Gaonac'h, 1990); a ello me refiero extensamente en el capítulo siguiente, *La comprensión oral en L2*.

⁷ . Berger, D.; Mérieux, R. (1994) *Cadences 1. Guide pédagogique*. Paris: Didier. P. 3.

Este manual pretende responder a las necesidades comunicativas de dos clases de públicos: principiantes en situación formal de aprendizaje y en formación continua de adultos.

Con respecto a los documentos propuestos por el manual, Berger y Mérieux (1994: 3) explican que deben ser entendidos en su globalidad,

“dans un premier temps le professeur devra guider l’écoute par des questions simples permettant d’identifier la situation de communication (...) on pourra avant l’écoute travailler sur le texte ou les images qui seront des points d’appui pour la compréhension (repérer, imaginer, faire des hypothèses (...))”

Así pues, la utilización de este manual y la metodología que propone, conlleva la potenciación de una serie de estrategias cognitivas que se desarrollan dentro de una perspectiva comunicativa y funcional para todas las destrezas. El objetivo que pretendo además, en el grupo experimental es que el alumno se centre en el conocimiento y en el control de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la destreza de comprensión oral.

B) Claves del Programa didáctico: Richterich y Chancerel (1977) entienden por programa todos los medios puestos en práctica para lograr los objetivos: profesores, material pedagógico, medios técnicos, métodos, horarios. Un programa es concebido a partir de la definición de objetivos pero también de los recursos y de la evaluación. La evaluación depende de los objetivos pero también de otras variables. Todo está interrelacionado. Sin embargo, los recursos que teóricamente deberían responder siempre a lo que se pretende conseguir, son determinados por las posibilidades de la institución y por supuesto por la formación del profesor. De esta manera el programa, concretización de un modelo didáctico (objetivos, metodología, evaluación, recursos) puede estar condicionado por la institución de formación. En este

sentido, como se explicará más adelante, al no disponer de sala multimedia, en este trabajo se tuvo que optar por la utilización de material audio.

En relación a la estructuración del programa, en el que he participado activamente, se pretende articular las diferentes variables mencionadas. La estructura definitiva está en función de: 1º.- los objetivos definidos, los contenidos, juzgados adecuados y útiles para el papel que la asignatura *Segunda Lengua y su Literatura: Francés* debe tener en la formación de mis alumnos, y 2º.- de una mayor eficacia, ordenando los contenidos de una manera didáctica.

El programa que adopto es nocional; está organizado en dos ejes: el primero de ellos alrededor de los principales objetivos de comunicación, tratados en la mayoría de los manuales utilizados actualmente. Es decir, un determinado número de actos o macroactos (aceptar, rechazar, proponer, etc.) o de categorías de comunicación- funciones (por ejemplo, el acuerdo/el desacuerdo). En estos conjuntos funcionales son introducidas las nociones o categorías semántico-gramaticales especificadas con el nombre de contenidos lingüísticos; estas nociones no son tratadas sólo en términos lingüísticos sino también en relación con un acto de habla o con una situación de comunicación.

En los contenidos enumerados en el programa están implícitos los contenidos comunicativos relacionados con el modo de organización del discurso, el análisis de la conversación: elementos de la situación de comunicación, determinación de actos de habla, rituales de abordaje en una conversación, encadenamiento de actos, progresión textual, conectores, niveles de lengua, marcas de la comunicación oral, etc.

Los mecanismos del sentido y la construcción de palabras también están implícitos en el contenido del programa. De esta manera, la semántica está integrada junto con la morfosintaxis. Así, los hechos gramaticales en contexto permiten, en primer lugar, focalizar la atención en la identificación de hechos de lengua pertinentes y en su interrelación con el contexto lingüístico y referencial propuesto por los documentos; en segundo lugar, sitúa la gramática en una posición signifiicante, dentro de una perspectiva semántica.

Ahora bien, conscientes de la dificultad que conlleva el trabajo de los diferentes componentes de la competencia de comunicación, los 8 documentos que propongo como soporte para que los alumnos trabajen autónomamente presentan intercambios conversacionales completos, lo que permite integrar varios niveles de análisis y poner en relación las características sociolingüísticas de una conversación, las realizaciones lingüísticas, las estrategias de comunicación, etc. Es importante trabajar el discurso, más que la frase, y relacionar las intenciones de comunicación y las realizaciones lingüísticas.

La relación entre sentido y sintaxis, por medio de diálogos con diferentes registros de lengua y rôles sociales diversos implica, evidentemente, trabajar la lengua también en su dimensión social.

1.4.2.- Actividades de enseñanza-aprendizaje para la comprensión oral del Francés como Segunda Lengua

El programa se apoya en una serie de actividades que son la base de la *démarche*⁸ para el aprendizaje de los contenidos que propongo, los principios que se siguen para la selección de actividades y de material de comprensión oral son los sugeridos por Morley (1992): la pertinencia (*relevance*), la transferibilidad (*transferability*) y la orientación hacia el concepto de tarea (*task-oriented*). Como Cornaire (1998: 157) comenta,

“il est essentiel que le contenu du programme et l'objectif poursuivi soient aussi pertinents que possible pour l'apprenant. Un tel programme sous-entend une sélection de matériel pédagogique suscitant le goût d'écouter, de découvrir et de réaliser une tâche.”

En la bibliografía didáctica actual, el concepto de tarea en comprensión oral, consiste no sólo en demostrar la comprensión de un texto limitándose a responder a una serie de preguntas, sino en posibilitar también que el alumno actúe (*listen-and-do*). Tomar notas, mensajes, resumir, negociar el sentido por medio de un juego de preguntas y respuestas, etc.

Cornaire (1998) hace también una selección de algunos de los principios propuestos por Oxford (1993), parecidos a los que se mencionan anteriormente:

- 1.- La actividad debe tener un objetivo comunicativo.
- 2.- La lengua utilizada en la actividad debe ser auténtica.

⁸ Para la definición este término, ver punto 3.1.1.2.

3.- La pre-escucha es una etapa indispensable para estimular los conocimientos anteriores y para ayudarles a encontrar el objetivo del texto que van a escuchar.

4.- El contenido del texto debe ser interesante y motivador para los alumnos.

5.- Cuando se utilizan documentos visuales, los locutores deben estar visibles para permitir una mejor inferencia de la significación del texto a partir de la kinésique.

Richards (1990) clasifica las tareas de comprensión en relación a dos ejes: las funciones interaccionales y transaccionales, y los procesos ascendentes y descendentes. El concepto de transaccional se refiere a los mensajes y a los efectos puestos en práctica por el locutor para que el intercambio sea inteligible, mientras que el concepto interaccional está orientado hacia el oyente y, en esta óptica, la transmisión de la información no es el principal objetivo (por ejemplo, hablar del tiempo que hace).

Los procesos ascendentes y descendentes hacen referencia respectivamente a *l'apport langagier* (el oyente analiza el texto a diversos niveles: palabras, frases, etc.) y a la anticipación, contexto y a los conocimientos anteriores. El citado autor da algunos ejemplos de actividades que clasifica así:

1.- Escuchar con atención una historia graciosa con el fin de saber cual es el momento oportuno para sonreír o reír (función interaccional - proceso ascendente).

2.- Escuchar con atención durante la primera lección para la obtención del carnet de conducir (función transaccional - proceso ascendente).

3.- Escuchar las conversaciones de invitados en una reunión social (función interaccional - proceso descendente).

4.- Escuchar el enunciado de consignas de seguridad a bordo de un avión (función transaccional - proceso descendente).

Cada una de estas actividades presenta evidentemente grados diferentes de dificultad. El oyente tiene que recurrir a recursos variados: vocabulario, registro de la lengua, fenómenos prosódicos o a conocimientos socioculturales en relación a la situación precisa. Es decir, el alumno tiene que ser estimulado a participar en un proceso activo de escucha para buscar significados, usando no sólo pautas lingüísticas sino también sus conocimientos no lingüísticos. Autores como Brown y Yule (1983) proponen una progresión con respecto al grado de dificultad de los documentos utilizados en las actividades, considerando el monólogo como un discurso más apropiado para principiantes que la conversación entre varias personas. Paradójicamente, la mayoría de los manuales parten de la conversación como discurso organizador de las diferentes unidades.

La naturaleza de la comprensión oral supone que el alumno está motivado por una finalidad comunicativa. Esta finalidad, como Littlewood (1996) recuerda, determina en gran medida qué significados hay que escuchar y qué partes del texto hablado son las más importantes. Por ejemplo, puede haber partes de las que no sea necesario entender todos los detalles sino sólo escuchar lo esencial. A veces, se requiere escuchar para conseguir información más detallada. En otras ocasiones, el alumno tiene que escuchar elementos concretos repartidos por el texto. La técnica más conocida para proporcionar esta actividad es la formación de preguntas, que incita a los estudiantes a escuchar datos concretos o a inferir a partir de lo que oyen.

Por medio de una serie de actividades, que se mencionan a continuación, se indica al estudiante que busque significados concretos relacionados con una tarea que ha de realizar, lo que le hace escuchar de un modo selectivo, extrayendo sólo la información que es de importancia para la tarea. Littlewood señala que es importante que el alumno se acostumbre a que el criterio de éxito en la comprensión oral no es entender todas las palabras sino construir suficientes significados para satisfacer su propio objetivo comunicativo. En estas actividades el éxito se mide de una manera práctica, en función de si se realiza correctamente o no la tarea.

La tareas a las que se hace alusión con anterioridad son:

1.- Identificación y selección. Escuchar una descripción o diálogo y seleccionar la imagen a la que se refiere el texto o escuchar varias descripciones disponiendo de una sola imagen y seleccionar el texto hablado al que se refiere la imagen. Una variante muy conocida de este tipo de actividad es el bingo. Este tipo de tareas se puede diversificar en:

- Secuencias. Se trata de identificar imágenes sucesivas con objeto de colocarlas en la secuencia correcta.

- Ubicar. Los elementos se colocarán en su posición apropiada, por ejemplo en un plano de una casa o ciudad, seguir una ruta en un mapa, etc.

- Dibujar y construir. A partir de la escucha de una descripción o debate, los alumnos deberán dibujar la escena a la que se hace referencia o construir una maqueta.

- Representar otras acciones. Según las instrucciones, los alumnos deberán representar, mediante gestos, otras acciones.

2.- Transferir información. El objetivo es la búsqueda de significados concretos, la extracción de información importante del texto para transferirla a

otro formato, por ejemplo una cuadro o un gráfico. La información que obtienen los alumnos en estas actividades proporciona una base apropiada para otras actividades de producción oral o de producción escrita. Es decir, la comprensión oral origina otras actividades comunicativas.

3.- Reformular y valorar la información. Con una simple indicación del tema del texto, los alumnos son los responsables de extraer y estructurar el contenido principal del texto. Se les asigna ahora una tarea más global, orientada al texto en su totalidad. Reformulan el contenido importante con sus propias palabras, en forma de notas o como resumen. Se les pide igualmente que valoren la información obtenida en el texto.

Pero los alumnos no sólo escuchan los significados funcionales expresados en el texto sino que también desarrollan el conocimiento de las implicaciones sociales de las formas de la lengua. Por ejemplo, una actividad basada en el nivel de lengua de diferentes textos puede proponer el emparejar documentos orales a imágenes, donde también otros indicios (vestido, postura) sugieren distintos niveles de formalidad.

Lhote (1995), con su modelo paysagiste basado en las tres funciones de "*l'écoute active: encrage, repérage, déclenchement*", propone como objetivos de escucha:

1.- Escuchar para oír. Se ejerce el oído para oír, en una situación ruidosa, a alguien que se expresa sin gritar.

2.- Escuchar para detectar. Se busca por ejemplo un acento extranjero en una persona de la que desconocemos el origen.

3.- Escuchar para seleccionar. Se trata de buscar, en un conjunto de efectos sonoros, algunos índices que puedan caracterizar a alguien que tiene miedo, está fatigado, eufórico, etc.

4.- Escuchar para identificar. Se busca el nombre del que habla, su profesión, su edad, su estatus social.

5.- Escuchar para reconocer. Se trata de reconocer una persona por su voz, por su manera de hablar, por el contenido de la información que da.

6.- Escuchar para resolver una ambigüedad. Para dilucidar entre dos interpretaciones posibles, es necesario movilizar diferentes competencias lingüísticas, perceptivas, cognitivas y comunicativas.

7.- Escuchar para reformular. Por ejemplo, para redactar un resumen, hay que practicar el análisis y la síntesis.

8.- Escuchar para sintetizar. Complementaria del tipo de escucha precedente. Es un nivel de escucha difícil durante la cual el oyente ha de estar muy atento.

9.- Escuchar para hacer. Escucha orientada a la acción. Según la tarea que se realiza, su dificultad, la escucha conlleva más o menos atención, selección, identificación, etc. El resultado es en sí mismo una evaluación de la capacidad de escucha.

10.- Escuchar para juzgar. Se trata de una escucha que lleva implícita una elección, una apreciación personal sobre un acontecimiento, situación, persona, etc.

Lhote añade que los objetivos de escucha pueden ser muy variados (lo primero que hay que hacer es preguntarse qué se espera de una escucha antes de proponer la actividad) y movilizan procesos perceptivos y psíquicos diferentes (muchas operaciones de decodificación y de tratamiento se efectúan al mismo tiempo).

Las actividades precedentes y los distintos objetivos de escucha están recogidos en los documentos que se trabajan, tanto en el manual que se utiliza en clase como en los documentos que los alumnos tienen que escuchar autónomamente.

Los documentos del manual se corresponden con los dossiers nº 1 y 2 de *Cadences 1* (*séquence 0, séquence 1, séquence 2, séquence 3*); las 8 grabaciones para trabajar individualmente son de distinto tipo: originales o extraídas de diversos manuales; monólogo, diálogo, entrevista, conversación espontánea, narración; documento auténticos, semiauténticos, etc. Con el fin de exponer al alumno a todo tipo de documento, como se recomienda actualmente, se trabajan documentos pedagógicos y auténticos, proporcionando soporte visual/escrito para facilitar múltiples *structurants* (*choix multiples*, plano de edificio, plano de *la Seine*) o sin soporte para trabajar con un solo *structurant*, (título). A esta diversidad en los documentos, se añade una gran variedad de registros en el uso de la lengua. En resumen, la selección del material responde al principio de diversidad de documentos, textos y variedad de registros.

Para concluir, es necesario mencionar que los documentos son elegidos de acuerdo al programa de la asignatura, teniendo como base los contenidos comunicativos y lingüísticos que se trabajan en clase.

1.5.- Matices a las Fuentes Documentales

Para finalizar el diseño de la investigación, voy a hacer mención de la bibliografía que acompaña los distintos capítulos de esta tesis. Esta bibliografía se recoge de distintas bibliotecas nacionales: Facultad de Educación de la

Universidad Complutense, Facultad de Filología y Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad de Alcalá, el *Institut Français*, el *British Council*, y varias bibliotecas españolas utilizando el préstamo interbibliotecario: Universidad de Zaragoza, Universidad Autónoma de Madrid, Universitat Jaume I, etc.

La consulta de fondos como ERIC, MLA Bibliography ha sido fundamental para avanzar en el tema, así como el servicio de acceso al documento de la Universidad de Alcalá, que me ha posibilitado el poder acceder a artículos y libros publicados en cualquier país del mundo: Australia, Canadá, Inglaterra, Francia. El análisis de esta amplia muestra bibliográfica se inició en Marzo/Abril de 1998 y ha continuado durante todo el tiempo que ha durado esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Antonijevic, N.; Chadwick, C. (1981-1982) Estrategias cognitivas y Metacognición. *Revista de Tecnología Educativa* 7, 4. pp. 307-321.
- Anderson, A., Lynch, T. (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, G.K.; Seashore H.G.; Wesman A.G. *Differential Aptitude Test*, traducido y adaptado por TEA Ediciones, (1999), *DAT Test de Aptitudes Diferenciales*, Madrid.
- Berger, D.; Mérieux, R. (1994) *Cadences 1*. Paris: Hatier/Didier.
- Bernad Mainar, J. (1992) *Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad*. Zaragoza: I.C.E
- Besnard, Ch (1998) Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues. *Le Français dans le Monde* 294. pp. 22-25.
- Best, J.W. (1970) *Research in Education*. N.J.: Englewood Cliffs.
- Bloom, B.S.; Broder, L.J. (1950): *Problem-Solving Processes of College Students*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown A.L. (1978): *Knowing When, Where and How to Remember. A problem of Meta-cognition*. In Glaser, R. (ed.): *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, G.; Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot A.U.; Küpper, L; Impink-Hernández, M.V.(1988) *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Finding of the Longitudinal Study*. Rosslyn, VA, Interstate Research Associates.
- Cohen, L; Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa* Madrid: La Muralla.
- Cornaire, C. (1998) *La Compréhension orale*. Paris: Clé International.
- Costa, A. L. (1981): Teaching for Intelligence Behavior. *Educational Leadership* 39. pp. 29-32.

- Courtilion, J.; de Salins, G.D. (1995) *Libre Échange 1*. Paris: Hatier/Didier.
- Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: C.E.C.
- Ericsson, K.A.; Simons, M.A. (1983) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge: Mit Press.
- Flavell, J.H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In Weinert, F. y Kluwe, R. (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA
- Gaonac'h, D. (1990) (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Goh, C. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51, 4. pp. 361-369.
- Goh, C. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Goh, C. (1998a) *Strategic processing and metacognition in second language listening*. PhDthesis. Lancaster: Lancaster University.
- Gombert, J.E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Hédiard, M. (1997) Représentation orale et écrite du signifiant. In Maillard, M.; Dabène, L. (eds.) *Vers une métalangue sans frontières?*. *Lidil* 14. pp. 145-154.
- Henner Stanchina C.(1986/87) *Autonomy as Metacognitive Awareness: Suggestions for Training Self-Monitoring of listening Comprehension*. *Mélanges Pédagogiques* 86/87. pp. 69-85.
- Holec, H. (1994) *L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hopkins, D. (1989) *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: P.P.U.
- Larsen-Freeman; Long, M.H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Littelwood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de la Lenguas.
- Martín Molero, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson.
- Martín Molero, F. (1999) *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Morley, J. (1992) Theory and practice in listening comprehension. In Courchêne, R.J.; Glidden, J.L.; St John; Thérien, C. (eds.) *Comprehension based second language teaching/L'Enseignement des langues secondes axé sur la comprehension*. Ottawa: Les Presses Universitaires d'Ottawa.
- Murphy, J.M. (1985) Examining ESL listening as an interpretative process. *TESOL Newsletter* XIX, 6. pp. 23-24.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Küpper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistic* 10, 4. pp. 18-437.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Oxford, R.L. (1993) Research update on teaching L2 listening. *System* 21, 2. pp. 205-211.
- Oxford, R.L. (1996) Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning* 7, 1-2. pp. 25-45.
- Pressley, M.; Levin, J.R.; Ghatala, E.S. (1984) Memory strategy monitoring in adults and children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23. pp. 270-288.
- Prieto Sánchez, M.D. (1992): *Habilidades cognitivas y currículo escolar. Área de Lenguaje*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Richards, J.C. (1990) *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R.; Chancerel, J.L. (1977) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Siegel, S. (1976) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.; Wagner, R. (1982): *Understanding Intelligence: Whatt's In It For Educators*. Trabajo realizado por la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, citado por Prieto Sánchez, M^a Dolores (1992): *Habilidades cognitivas y curriculum escolar. Área de Lenguaje*. Salamanca: Amarú Ediciones, p.31.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp. 387-409.
- Vandergrift, L. (2002) It Was Nice to See That Our Predictions Were Right: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 58, 4. pp. 555-575.
- Weinreich, U. (1964) *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle.
- Weinstein, C.E.; Mayer, R.E. (1986): The teaching of learning strategies. In Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Whimbey, A. (1980): Students Can Lear to be Better Problem. *Educational Leadership* pp.563-565.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.- LA COMPRENSIÓN ORAL EN SEGUNDA LENGUA (L2)

Introducción

En este capítulo, comenzaré a exponer el Marco Teórico que me sirve de base para sustentar mi investigación y que fundamentaré en tres ejes: la comprensión oral en segunda lengua, las estrategias de aprendizaje y la metacognición. Estos dos últimos ejes serán abordados en los capítulos siguientes (capítulos 2 y 3).

En primer lugar, me referiré al cambio de estatus de la destreza de comprensión oral, para lo cual es imprescindible revisar las sucesivas metodologías de la enseñanza de las lenguas en las últimas décadas, lo que implica evidentemente señalar las teorías lingüísticas y psicológicas que las fundamentan. Posteriormente, me centraré en los modelos de comprensión oral, señalaré las dificultades de orden fonológico que se derivan del aprendizaje de otro sistema distinto a la lengua materna y terminaré este capítulo con la revisión de todos aquellos factores relacionados con las características del oyente y de los textos, que pueden incidir en esta destreza mencionando los trabajos más significativos.

2.1.- La Metodología de la Enseñanza del Francés como Segunda Lengua (L2) y la Comprensión Oral.

No se entendería la importancia adquirida por esta destreza en la actualidad, en programas como los desarrollados en la Universidad de Ottawa, si no hiciera mención a su historia en las últimas décadas. En efecto, la comprensión oral no siempre ha estado entre los principales objetivos de los programas de enseñanza de las lenguas. A continuación, me propongo examinar este aspecto desde un doble ángulo: las Teorías Lingüísticas y las Teorías del Aprendizaje

2.1.1.- *El Método Tradicional*⁹

Esta metodología que tantos años dominó la enseñanza de los idiomas en nuestro país, no se planteaba la comprensión oral como objetivo básico de aprendizaje al estudiar una lengua extranjera. El predominio absoluto de la escritura y de prácticas de clase como la traducción de textos literarios, la memorización de listas de vocabulario o de reglas gramaticales, reducía la práctica del oral a la lectura en clase o en el mejor de los casos, a la repetición oral de partes de un texto, cuando el objetivo era la comprensión escrita. Ni la tecnología, ni el dominio de la lengua extranjera por los profesores contribuía por lo demás, a que la comprensión oral estuviera en el centro del proceso de aprendizaje.

A continuación, me propongo analizar cómo cambia el concepto de lengua y cómo se desplaza el interés desde la escritura a la oralidad, a lo largo

⁹ Me referiré a los métodos en español, francés e inglés, en virtud de la bibliografía utilizada.

de la evolución metodológica. Germain (1993) distingue tres grandes corrientes en la metodología de las lenguas extranjeras: una corriente *integrada*, donde agrupa a los métodos que confieren la misma importancia a la naturaleza del lenguaje y a la concepción del aprendizaje; en esta corriente se encuentran el método audio-oral y el método SGAV (estructuro-global-audiovisual); una corriente *lingüística*, en la que la naturaleza de la lengua es prioritaria y que reagrupa al método situacional y al enfoque comunicativo y una corriente *psicológica*, donde están clasificados todos aquellos métodos que se fundamentan en una teoría psicológica del aprendizaje, entre los que destacan el método natural o *el enfoque basado en la comprensión*. Para esta revisión se adopta la clasificación de este autor, con una modificación respecto al método situacional que considero debe estar en la corriente integrada; en primer lugar, porque la concepción del aprendizaje es primordial en esta metodología; en segundo lugar, porque los principios behavioristas son compartidos por los tres métodos y en tercer lugar, porque también la concepción sobre la naturaleza del lenguaje es básicamente la misma (el estructuralismo).

2.1.2.- La corriente integrada: *El Método directo, el Método audio-oral y el Método estructuro-global audiovisual (SGAV)*

Bien es sabido que, en la metodología de las Lenguas Extranjeras, los nuevos métodos surgen como reacción a los precedentes, así, el Método directo es una respuesta a la metodología tradicional y supone el reverso de la moneda en curso, al plantear como objetivo fundamental el aprendizaje práctico de la lengua; es, por consiguiente, el primer método que se ocupa de las destrezas orales de una manera sistemática, por lo que se trabajan la comprensión y la expresión oral, haciendo hincapié en la pronunciación y en la fonética. En consonancia con lo que se acaba de decir, este método emplea el

procedimiento de preguntas-respuestas, técnicas como la dramatización y l'échange en clase para desarrollar las destrezas de comunicación oral. El profesor emplea la lengua *cible*¹⁰ desde el primer momento y el léxico gira alrededor de lo que se puede nombrar o describir en la clase.

Puren (1988: 100) ilustra con unas declaraciones oficiales de 1890, la nueva orientación, fruto del movimiento de reforma, que se pretende con el método directo,; entre otras razones, destaca una de tipo ideológico: *"l'élève formé par la méthode active, pensant et agissant par lui-même, prepare le citoyen idéal de la République démocratique (...)"*. En este movimiento de reforma, sería injusto no nombrar a lingüistas como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor o Paul Passy, que hicieron posible que todo lo relacionado con las destrezas orales pasara al primer plano en la enseñanza de los idiomas.

Pero enseñar una lengua oral en el espacio de cuatro paredes, sólo con la ayuda de la nominación, de la descripción y de algunas imágenes, en un tiempo escaso y con una deficitaria formación del profesorado, no podía asegurar el éxito, a pesar de las intenciones. Estas críticas, junto con las nuevas situaciones sociales: necesidad de formar intérpretes durante la Segunda Guerra Mundial hacen que se desarrollen nuevos métodos donde el enfoque oral e intensivo de la lengua cobra una gran importancia. Así, surge en Estados Unidos el Método Audio-Oral, que tuvo su época de esplendor entre 1950 y 1965. El objetivo fundamental de este método es lograr una buena competencia oral y para ello, la corrección fonética tiene un enorme interés y las destrezas siguen el esquema: Comprensión oral- Producción oral- Comprensión escrita – Producción escrita. Se utilizan los diálogos como

¹⁰ lengua objeto.

modelo para practicar estructuras lingüísticas fundamentales y por primera vez, se incorpora, con gran peso, la tecnología.

Las bases teóricas del método se fundamentan en el modelo estructuralista de Bloomfield asociado con las teorías behavioristas sobre el condicionamiento. Para el estructuralismo, la lengua es una estructura que está constituida por otras subestructuras; el distribucionalismo- estructuralismo de Bloomfield estudia los distintos elementos del sistema de la lengua (fonología, sintaxis etc.) como subsistemas dentro de un sistema. Pero además, el lenguaje es una conducta verbal que está condicionada por el estímulo, la respuesta y el refuerzo, procesos externos que Skinner, en 1957, aplica al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como Cornaire (1998: 16) indica:

“l'apprentissage de la langue devient un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes”.

La imitación y repetición de modelos evitando el error de pronunciación y la falta gramatical no facilitan el reempleo de la lengua en situaciones fuera del aprendizaje. Chomsky (1957) rechaza la explicación mecanicista de Skinner para el aprendizaje de la lengua y acusa a los estructuralistas de descuidar la importancia del sentido. Para él, todos los seres humanos poseen una facultad innata de lenguaje, un conocimiento de los principios de la gramática universal que permiten al niño construir las reglas de su lengua. Pero en lo que respecta a la comprensión, es la prioridad del sentido lo que va a sentar las bases para reconocer la importancia de ésta, como lo señalan los redactores de *Comprensión-Based Second Language Teaching/L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension* (Courchêne, R.J.; Gliddan, J.L.; St. Jhon, J.; Thérien, C., 1992).

La *langue en situation*, presentada a partir de diálogos, de ejercicios de *réemploi* (*drills*), que contextualizan los enunciados, y de un aprendizaje de la gramática implícita, con el objetivo de que los alumnos comuniquen en situation, es lo que persigue el Método estructuro-global audiovisual (S.G.A.V.), cuya versión inglesa, el llamado Enfoque situacional, matiza con principios más estructurales (la lengua como conjunto de estructuras) y behavioristas (la formación de hábitos, de automatismos es esencial para el aprendizaje de la lengua).

Las primeras formulaciones teóricas de la *Méthode Audio-visuelle* son realizadas por Guberina, en 1965, que basándose en la teoría de la Gestalt, presenta la lengua como un instrumento de comunicación y en consecuencia, el aprendizaje de la lengua debe dirigirse sobre la comprensión del sentido global de la estructura, ayudados por el apoyo audiovisual que proporcionan las diapositivas y el magnetófono. Para facilitar este aprendizaje, los famosos momentos de la clase de lengua (presentación / explicación; repetición / memorización; explotación / fijación; transposición / apropiación) posibilitan la comprensión y la reproducción del modelo, por imitación, (aunque una de las críticas más importantes a este método es que estas dos últimas priman frente a la primera). Tampoco los diálogos responden a las verdaderas necesidades de comunicación de los alumnos. La prioridad sigue estando en la lengua oral pero se reprocha a este método que no tenga en cuenta la dimensión cognitiva del lenguaje.

Anteriormente, se han mencionado las críticas de Chomsky al lenguaje como conducta verbal que, obviamente, preceden al cambio que se opera en la visión sobre la naturaleza del lenguaje. Para el generativismo, el lenguaje es un proceso cognitivo, donde las reglas son principios o realidades mentales, no normas; a la capacidad de construir reglas en lengua materna hay que añadir la

capacidad de entender y producir oraciones no oídas ni practicadas antes. A partir de esta teoría lingüística se empieza a centrar la atención en las características mentales relacionadas con el aprendizaje y el uso del lenguaje.

2.1.3.- La corriente lingüística: *El enfoque comunicativo*

Si hasta ahora se ha presentado muy someramente, el cambio experimentado en la naturaleza del lenguaje por los métodos más tradicionales, es necesaria una reflexión más en profundidad sobre *l'approche communicative/notionnelle-fonctionnelle*, aunque forzosamente será reductora por su complejidad. Este *enfoque* se basa en el principio de que la lengua es un instrumento de comunicación y de interacción social. Los lingüistas ingleses, en la década de los 70, repararon en la dimensión funcional y comunicativa del lenguaje. Entre otros, cabe destacar los trabajos del lingüista funcionalista Halliday (1975), del sociolingüista, Hymes (1972) así como de los llamados filósofos del lenguaje, Austin (1970) y Searle (1969) que proporcionaron las bases de un enfoque de la lengua donde la competencia comunicativa es la clave fundamental para la enseñanza del idioma. El Consejo de Europa, con trabajos como *The Threshold Level*, de Van Ek (1975), o *Un niveau-seuil*, de Coste (1976), contribuyó a una rápida aplicación y aceptación de los nuevos principios. Desde la sociolingüística, pasando por la pragmática, varias influencias convergen en este enfoque: la psicología cognitiva, la gramática generativa y transformacional, la etnografía de la comunicación, el funcionalismo, la teoría de los *actes de parole*, etc..

Le *Niveau Seuil* definió un hábeas lingüístico y contenidos de un programa a partir de funciones (saludar, pedir, rechazar, incitar, etc) y de

nociones o conceptos necesarios para la realización de esas funciones (el tiempo, la cantidad, etc).

Pero, como se ha señalado anteriormente, la competencia comunicativa es el eje sobre el que pivota este *approche méthodologique*. Galisson y Coste (1976) la definen en el *Dictionnaire des Didactiques des Langues* como:

“la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre sociale”.

Los componentes de esta competencia de comunicación son formulados por Canale y Swain (1980): competencia gramatical, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Para Sophie Moirand (1982: 25) son también cuatro:

“une composante linguistique (...), la connaissance et appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue; une composante discursive, (...) la connaissance et appropriation des différents types de discours et de leur organisation, en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés; une composante référentielle, (...) la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leur relations; une composante socioculturelle, (...) la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux”.

Los estudios de pragmática introdujeron nuevos factores en el estudio de una lengua, que han sido incorporados al campo de la didáctica de las lenguas y constituyen los fundamentos de este enfoque metodológico.

La *Pragmática* parte de una concepción del lenguaje como actividad social, cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación que surgen del proceso de interacción entre las personas. Uno de los presupuestos de esta orientación es la consideración del significado de las palabras en función del uso de un contexto y no en función de su forma lingüística. En esta negociación de significados, la unidad mínima son *les actes de parole*, repartidos por Searle (1969)(citado por Roulet, 1976: 56) en cinco grandes grupos: *représentatifs*, *directifs*, *commissifs*, *expressifs*, *déclaratifs*. Pero no sólo hay que tener en cuenta el potencial significativo de *les actes de parole*, las personas adultas poseen un potencial comunicativo que gira, según Halliday (1975) alrededor de tres macrofunciones: la función ideacional, por la que el locutor expresa su experiencia de los fenómenos del mundo exterior y la representación que tiene de su propio mundo; la función interpersonal, por la que el locutor participa en situaciones de comunicación, expresa sus opiniones, muestra sus actitudes, su personalidad y trata de producir un efecto en sus interlocutores; y la función textual que hace posible las dos precedentes y facilita al locutor el ejercicio de su capacidad de crear discursos coherentes tanto oralmente como por escrito.

En resumen, la consideración del lenguaje como mediador del proceso de comunicación implica el plantear el conocimiento de una lengua extranjera como el dominio no sólo del aspecto lingüístico sino también de otros aspectos que están presentes en el proceso de interacción, es decir, la dimensión sociolingüística, la dimensión discursiva y la dimensión estratégica. Así pues, este enfoque presenta un cambio fundamental en cuanto a la naturaleza de la lengua, pero, a diferencia de los métodos anteriores, la comunicación oral y la lengua escrita se equiparan en estatus, aunque no hay que olvidar que es a partir de este *approche* cuando la selección de contenidos se realiza en función del análisis de las necesidades de los alumnos, necesidades que pueden concebir el aprendizaje de los dos códigos de forma aislada.

La centration sur l'apprenant que se privilegia en *l'approche communicative*, al realzar el papel del alumno en el proceso de aprendizaje, hace que la investigación se interese por otros fenómenos: edad, actitud y motivación, estilos de aprendizaje y factores de la personalidad. En este contexto, las estrategias de aprendizaje comienzan a reclamar un interés que cada vez se hará más creciente (Cyr, 1996), como se tendrá ocasión de comprobar en capítulos siguientes.

La naturaleza del aprendizaje presenta un cambio fundamental con respecto a los enfoques anteriores. Germain (1993) comenta que aprender una lengua no consiste en formar un conjunto de hábitos, como pensaban los psicólogos behavioristas, sino que, bajo la influencia de los psicólogos cognitivistas y de Chomsky, se considera que el aprendizaje es un proceso más creativo, en el que se forman reglas que permiten producir nuevos enunciados y donde el pensamiento es clave para el descubrimiento de esas reglas de formación de enunciados. El aprendizaje es un proceso activo sometido a mecanismos internos y es el resultado de la información presentada por el profesor, y de la manera en que el alumno trata esa información (sobre este tema, ver los comentarios de la aportación de la psicología cognitiva en *El enfoque basado en la comprensión*).

2.1.4.- La corriente psicológica: El enfoque natural y El enfoque basado en la comprensión

Comprensión - Based Second Language teaching / L'enseignement des langues secondes axée sur la compréhension.

Esta corriente reagrupa los enfoques que se fundamentan en una teoría psicológica del aprendizaje (*la méthode communautaire, la méthode par le*

silence, la méthode suggestopédique, l'approche naturelle, l'approche axée sur la compréhension, etc). Todos estos métodos o enfoques confieren una importancia considerable a la comprensión oral, pero me voy a centrar en los dos últimos por ser los que sitúan a la comprensión oral en el primer plano, antes de la producción.

Con el *approche naturelle* (*The Natural Approach*), Krashen y Terrell (1983) parten del principio de que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso similar al que se lleva a cabo cuando los adultos adquieren una L2 en un medio natural. Germain (1993) señala que *naturel*, en su sentido tradicional, incluso para la enseñanza de una L2, hace referencia a la manera, llamada natural, a la que los niños adquieren su primera lengua. Además, en este enfoque, se da prioridad a la comprensión sobre la expresión, aunque su objetivo sea el desarrollo de habilidades básicas comunicativas oralmente y por escrito.

La mayoría de las actividades que se realizan son de comprensión oral y escrita, ya que se parte de la base de que una lengua no se adquiere por medio de ejercicios de producción ni por listas de vocabulario sino por lo que se oye y se comprende. Cuando se adquiera una competencia, con ayuda de las actividades de comprensión, la habilidad de hablar vendrá por ella sola. Por consiguiente, el orden habitual con respecto de las destrezas (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita), es alterado en beneficio de la comprensión tanto oral como escrita.

La naturaleza de la lengua subyacente en este enfoque es la prioridad de la significación, por lo que no es necesario recurrir al análisis y a las reglas gramaticales; lo que importa es la significación del mensaje.

Este *approche* está fundamentado esencialmente en un modelo psicológico del aprendizaje-adquisición de una lengua. Este aprendizaje-adquisición se apoya en la hipótesis del monitor que explica el modo de adquisición de una lengua por los adultos, cuya competencia conlleva procesos implícitos, inconscientes y centrados en el sentido (la adquisición), y procesos explícitos y conscientes, centrados en la forma (gramática de aprendizaje); es decir dos procesos mentales distintos, el primero de ellos fundamental para un uso eficaz de la lengua. La teoría del monitor se establece sobre la base de cinco hipótesis (Krashen, 1981, 1982):

1.- La oposición entre aprendizaje y adquisición. El aprendizaje es un proceso consciente, explícito, formal y reflexivo, donde la corrección tiene un lugar importante; la adquisición es un proceso inconsciente, implícito, informal o natural, fruto de una implicación en una interacción significativa, en el que la forma no es importante; el error es considerado como un proceso inevitable de desarrollo natural. Según Krashen, el aprendizaje no se convierte nunca en adquisición. No hay pasarela posible entre los dos procesos, son independientes y no se influyen el uno al otro.

2.- La existencia de un orden natural de adquisición. Las estructuras gramaticales de la lengua tienen una secuencia establecida, se aprenden unas antes que otras. En L2 el orden de adquisición es similar.

3.- La existencia de un monitor en el adulto. Este monitor funciona como un editor que corrige o modifica las formas de los enunciados e introduce cambios en el sistema adquirido.

4.- El *comprehensible input*, se aprende entendiendo los mensajes. En la adquisición, se trata sobre todo de comprender un sentido nuevo; en el aprendizaje, se aprenden las estructuras antes que el sentido.

5.- La noción de filtro afectivo, se refiere a conceptos como la motivación, actitudes, estados emocionales. Estos factores pueden alterar la utilización del *input*. En la adquisición, el filtro afectivo es más indicativo de un mayor éxito que la aptitud.

Estas hipótesis fueron consideradas simplificaciones por algunos autores (Gaonac'h, 1987; Ellis, 1992), pero el predominio de las actividades prácticas comprensibles dinamizó la comprensión (Cornaire, 1998), con la ayuda de un material pedagógico basado en documentos auténticos, facilitadores de la comprensión y de la comunicación. Sin embargo, la comprensión oral alcanza su punto álgido con el enfoque que se expone a continuación.

Germain (1993) indica que los pioneros de *L'approche axée sur la compréhension* han sido numerosos, entre otros, el *total physical response method* (*la méthode par le mouvement*) de Asher (1965) y *la méthode naturelle* de Krashen (1981, 1982), pero el peso determinante lo sustenta la psicología cognitiva que define la comprensión como la primera etapa del aprendizaje.

En este enfoque, las habilidades receptivas son anteriores a las productivas. La primera etapa en el aprendizaje de la lengua debe ser la comprensión; contrariamente a lo que propugnan la mayoría de los métodos o enfoques, la fase de producción no debe seguir inmediatamente a la de comprensión; entre estas dos etapas debe haber un intervalo, como ocurre cuando el niño aprende su lengua materna. Aprender una lengua consiste en comprender textos orales u escritos, por medio de actividades de resolución de problemas, por lo que el sentido prevalece sobre la forma (de ahí la importancia de la comprensión y no del análisis sistemático); por otra parte, los intereses, las necesidades *des apprenants* y sus estrategias para gestionar eficazmente el aprendizaje juegan un papel importante. En este enfoque, la contextua-

lización de los contenidos del lenguaje es primordial. Cornaire (1998: 26) cita a Ellis y Roberts (1987) para recordar que existen tres tipos de contextos: un contexto lingüístico (*l'environnement verbal d'un énoncé*), un contexto situacional (el espacio, el tiempo, los participantes) y un contexto interaccional que se crea durante los intercambios verbales. En resumen, la lengua no es un conjunto de *habitudes*, sino un medio de interacción social.

Los postulados fundamentales de este enfoque, con respecto a la naturaleza del aprendizaje, son que la escucha y la lectura son “*démarches intellectuelles indépendantes de la production (orale et écrite)*” (Germain, 1993: 285) y que las estructuras fonológicas, gramaticales y semánticas no deben presentarse aisladas sino en todas sus interrelaciones.

Al igual que *l'approche communicative*, este enfoque se fundamenta en la *psicología cognitiva*, cuya aportación a la metodología es tan importante en los últimos tiempos, que una referencia a sus principios y a la aplicación de los mismos a la L2, me parece obligada.

La ciencia cognitiva se ocupa del estudio de los procesos cognitivos subyacentes a toda conducta humana, entendiéndose la conducta en un sentido amplio; es decir, aquello que se ve y lo que no se ve: el conjunto de operaciones mentales que el sujeto activa para interactuar con el medio. El pensamiento es un sistema complejo que recibe, almacena, retira y transmite información y por consiguiente, se trata de descubrir los principios fundamentales y las leyes generales que permiten explicar y comprender los mecanismos del tratamiento de la información en los humanos (Tardif, 1992). En síntesis, un alumno recibe la información en el cerebro y ésta experimenta una primera transformación en la memoria sensorial: allí una parte de la información es rechazada y la parte seleccionada pasa a la memoria a corto plazo, donde es codificada e integrada a la información ya conocida, y

almacenada en la memoria a largo plazo, para su utilización posterior (en el capítulo sobre *Modelos de comprensión oral* (punto 2.2.1.), se hace referencia a algunas tentativas de aplicación de la teoría cognitiva del tratamiento de la información tanto a la L1 como a la L2).

La teoría de los esquemas, parte integrante del modelo cognitivo, pone de relieve el papel de los conocimientos anteriores en la construcción del saber. Así,

“l’enseignant (...) vérifie ce que l’élève connaît déjà, les connaissances qu’il a en mémoire à long terme ainsi que leur organisation, et il associe étroitement ce qu’il lui présente” (Tardif, 1992: 70).

Los esquemas de base del alumno provienen del conocimiento que tenga del mundo en relación a la situación de comunicación; por ejemplo, en un documento oral, cuyo único estructurante (título) sea *Au restaurant*, el alumno posee conocimiento de léxico previsible, *actes de parole*, acciones, etc.

Las estrategias de aprendizaje son también conocimientos (Cyr, 1996). Además de los conocimientos del mundo, el sistema cognitivo posee un conjunto de conocimientos dinámicos: las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que posibilitan interactuar con la realidad de manera significativa. La adquisición de conocimientos declarativos y de habilidades procedimentales y condicionales¹¹ permiten la interacción fuera de la clase. (Tardif, 1992). Aprender esos conocimientos supone adquirir formas de aprender, de ahí la importancia de trabajar con estrategias y de hacer que los alumnos sean conscientes de ellas y las controlen; esta conciencia y este control son las dos vertientes fundamentales de la metacognición (ver punto 4.1.1. y punto 4.1.2), otro de los pilares de la psicología cognitiva.

¹¹ Estas tres categorías del conocimiento son tratadas en relación a la conciencia metacognitiva y en relación a la lengua objeto de esta tesis, en el punto 5.2.

Después de esta breve digresión, impuesta por la necesidad de revisar la aportación de la psicología cognitiva a la metodología, última generación, se entiende que el recurso a esta psicología y a la teoría de los esquemas, por parte de *l'approche axée sur la compréhension*, permita atribuir los problemas de comprensión oral

“soit à une lacune dans l'intrant (causée, par exemple, par des bruits ou un fort accent), soit à une lacune dans le système interne de l'apprenant (causée, par exemple, par les schèmes culturels) qui oblige à recourir aux procédures d'inférence pour en arriver à comprendre” (Duquette, 1989, citado por Germain, 1993: 286)

Tanto las lagunas externas e internas como los procedimientos de inferencia ponen de manifiesto el papel activo del alumno en su propio aprendizaje. Germain (1993: 286) cita a Compain, (1990) para afirmar que el proceso de comprensión ya no consiste en separar unidades simples de una unidad más amplia, sino relacionar una información con la información registrada en la memoria.

En el plano neurolingüístico, este enfoque está basado en una concepción relacionada con el papel de los dos hemisferios cerebrales. A continuación, voy a exponer muy brevemente, el estado actual de esta ciencia, apoyándome en tres pilares diferentes: las relaciones entre el cerebro y la adquisición, la intervención pedagógica adaptada a la multiplicidad de cerebros y la relación de complementareidad de los dos hemisferios.

Si se trata de comprender las relaciones entre el cerebro y la adquisición, se constata una evolución en el tratamiento de los mecanismos de autorregulación del cerebro; en una primera etapa, la adquisición es considerada como la diferencia entre la entrada (*input*) y la salida (*output*) de información al cerebro; sin embargo, este esquema ha sido sustituido por otro

más complejo, en el que los estímulos exteriores no son una entrada pasiva sino una toma de información (*intake*); la organización del cerebro es la de un mecanismo que funciona por un doble proceso de retroacción (*feedback*) y de *pro-action* (*feedforward*) y la información es verificada e interpretada (según la adaptación de Asselain, (2001) del esquema de Pribram).

Por otra parte, las investigaciones sobre la evolución y la maduración del cerebro concluyen que existen cuatro cerebros en uno (Hermeline, 2001) : el cerebro *reptiline*, que proporciona la respuesta inmediata, es el responsable de la supervivencia, de los hábitos y de los automatismos; el cerebro mamífero, que generaliza las informaciones, es vital para la memoria (a corto y a largo plazo) la escritura, etc.; el neocortex, que trata la imágenes mentales y las diferentes memorias, es responsable del lenguaje simbólico y de las actividades complejas (lectura, escritura, etc.); y los lóbulos frontales, indispensable para la planificación y la proyección de futuro, y responsable de la empatía y de la reflexión. Toda intervención pedagógica debe tratar de conciliar esta partición cuádruple del cerebro, facilitando el clima de aprendizaje para que el alumno se implique en su totalidad.

La especialización de los hemisferios supone la autonomía funcional de cada uno de ellos: el hemisferio izquierdo es el responsable del lenguaje (cálculo, escritura, palabra; categorización, discriminación, selección, comprensión semántica); el hemisferio derecho gestiona las actividades motrices, las relaciones espaciales y las emociones (orientación espacial, percepción periférica). Sin embargo, para algunas actividades cerebrales, por ejemplo, el análisis y la síntesis, los dos hemisferios están integrados, por lo que la complementareidad de los dos hemisferios debe incorporarse al proceso de aprendizaje (Hermeline, 2001). Si una lengua se adquiere gracias al funcionamiento del hemisferio derecho, antes de que sea tratada por el

hemisferio izquierdo, cuyo papel consiste en observar y en aprender cuando el hemisferio derecho está en acción, el hemisferio derecho podrá entrar en acción sólo cuando haya podido llevarse a cabo una cantidad suficiente de aprendizaje (Asher, 1965).

Cornaire (1998: 27) afirma que el éxito de *l'approche axée sur la compréhension* depende en gran parte del tiempo y del esfuerzo que el profesor quiera dedicar a la preparación de un programa:

“Une attitude positive vis-à-vis de cours axées sur la compréhension passe sans nulle doute par l'élaboration d'une pédagogie active et interactive qui favorise chez l'apprenant l'intégration des connaissances nouvelles, facilite l'acquisition d'automatismes et crée des liens entre les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage des langues. À cet égard les technologies nouvelles pourrait devenir des alliées en motivant davantage l'apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage”.

He empezado este capítulo revisando las razones por las que la comprensión oral aparece hoy como uno de los objetivos principales en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El cambio en la concepción de la lengua y del aprendizaje, ilustrado por los diferentes autores y metodologías, explica el interés que suscita esta destreza en la actualidad. Sin embargo, comprender oralmente una lengua extranjera supone enfrentarse a una serie de procesos y de dificultades, inherentes al estudio de un código lingüístico distinto al de la lengua materna, agravados por la especificidad de esta destreza. A continuación, me propongo comentar cómo se construye la significación global de un texto, qué procesos intervienen y qué problemas se encuentra un alumno, más frecuentemente, al realizar una actividad de comprensión de un documento oral en francés.

2.2.- Modelos y factores que afectan a la Comprensión Oral.

2.2.1.- Modelos de Comprensión Oral. Aplicación a la Segunda Lengua (L2)

A) Modelos de Comprensión Oral. Definir la comprensión oral no es una tarea fácil; de hecho, Rost (1990) afirma que no hay una sola definición de comprensión oral sino tantas definiciones como tipos de comprensión oral. En todo caso, definir esta comprensión supone describir cómo el sujeto construye la significación global de un texto; este proceso de construcción requiere un modelo teórico que lo explique, aunque no es fácil adoptar una clasificación única en la que tengan cabida todos o al menos los más representativos. Estos modelos tienen que ser validados en la práctica pero la tarea es ardua y hasta el momento las investigaciones se centran en determinados aspectos: procesos, estrategias y otros factores que afectan a la comprensión oral. En este epígrafe, me centraré en los grandes modelos de comprensión, haré referencia a aquellos que implícita o explícitamente describen los procesos de acceso al sentido, analizaré algunos factores que afectan esta comprensión (relacionados con las características del oyente y de los textos), y me referiré igualmente a los de orden fonológico. Las estrategias serán abordadas en el capítulo siguiente.

Para presentar una clasificación de los modelos más importantes, he optado por seguir el esquema de Cornaire (1998), que alude a varios modelos de comprensión oral en lengua materna y en lengua extranjera, a la vez que explica las contribuciones de diferentes disciplinas y teorías a la comprensión oral. Esta autora señala que lo que se sabe de los mecanismos de comprensión proviene en gran parte de las investigaciones llevadas a cabo en lengua materna y sobre todo en inglés y cita a Witkin (1990), Wolvin (1986) y

Rost (1990). El primero de ellos sostiene que numerosos modelos de comprensión oral, de los últimos cuarenta años, se deben a los trabajos de los cognitivistas y otros autores que se volcaron en la atención, la decodificación auditiva, el modo de organización de la memoria, las cualidades del oyente y el papel de los conocimientos previos.

Witkin cita a su vez los trabajos de Oakland y Williams, (1971) sobre la atención y los de Sanders (1977), Bostrom y Waldhart (1988) sobre la memoria como fundamentales en el campo de las habilidades receptivas. El tratamiento de la información (van Dijk y Kintsch (1983) Dollaghan (1987), con la consideración de los conocimientos previos, la teoría de los esquemas, el papel de las estrategias, etc. juegan un papel decisivo en la consideración del oyente como sujeto activo. La superación de la etapa de *encodage* como única en el proceso de comprensión (la significación se construye a partir del reconocimiento de los diferentes sonidos de una cadena sonora) y la aparición de la retención de la información y de la restitución de la información conforman el cambio operado desde los primeros modelos a los últimos.

Wolvin (1986) describe el modelo de comprensión en lengua materna de Lundsteen (1979) que ya contiene las grandes etapas del tratamiento de la información, aunque el oyente tiene que seguir el orden de las etapas (el modelo es unidireccional). El oyente reconoce los sonidos, los reagrupa, seleccionando las unidades que va a retener en la memoria, en forma de imágenes, y las compara con sus experiencias previas. Recodifica el mensaje para atribuirles un sentido y lo interpreta.

La clasificación de Rost (1990) reagrupa los modelos en modelos descriptivos (competencias lingüísticas necesarias para el tratamiento de la información) y modelos secuenciales (que proponen etapas en el tratamiento de la información). Rost pone como ejemplo de estos dos tipos los trabajos de Demyankov, Clark y Clark, y de Goss. Demyankov (1983)(citado por Rost, 1990: 6) propone un modelo descriptivo, que es un modelo lineal (el oyente no puede volver atrás) y algunos de sus elementos son discutibles. Para este autor, los elementos fundamentales en la comprensión son:

- 1.- La adquisición del marco lingüístico de la lengua;
- 2.- La construcción y la verificación de hipótesis durante la audición del lenguaje;
- 3.- La comprensión de las intenciones del locutor;
- 4.- La asimilación del contenido del mensaje;
- 5.- La coordinación de las motivaciones entre el locutor y el oyente con el fin de mantener el contacto verbal.
- 6.- La comprensión del tono del mensaje.

El modelo de Clark y Clark (1977) (descrito por Rost, 1990: 7) es un intento de descripción del funcionamiento de la memoria que tiene el inconveniente de ser también lineal y de no tener en cuenta el contexto y otros aspectos que pueden estar relacionados con la situación de comunicación. Para este modelo, el tratamiento de la información se lleva a cabo en las siguientes etapas:

- 1.- La memoria a corto plazo capta la información en forma de representación fonológica;
- 2.- Los elementos fonológicos son fragmentados en constituyentes que poseen un contenido y una función;

3.- Los constituyentes forman una lista ordenada de oraciones que representan el texto;

4.- Las oraciones rempazan las representaciones fonológicas en la memoria a corto plazo y el oyente retiene el sentido global de cada una de las oraciones.

Para finalizar los modelos citados por Rost (1990), conviene recordar que el modelo de tratamiento de la información de Goss (1982) es similar al precedente pero, a diferencia de aquel, éste tiene la originalidad de que el sujeto no está obligado a seguir las diferentes etapas de una forma lineal y permite vislumbrar que la comprensión es un proceso no sólo recursivo sino también interactivo, entre el mensaje y el oyente.

Richards (1983: 219) relaciona los procesos que intervienen en la comprensión con el tipo de implicación del oyente en dichos procesos, clasificándolos en procesos ascendentes (*botton up*) y procesos descendentes (*top dow*). Los procesos ascendentes se basan en :

1.- La decodificación de sonidos, palabras, proposiciones y oraciones con el fin de identificar el léxico conocido;

2.- La segmentación del discurso en sus constituyentes inmediatos;

3.- La utilización de los rasgos fonológicos para identificar la información clave de un mensaje o parte de un mensaje;

4.- La utilización de recursos gramaticales para organizar el *input* en constituyentes de distinto rango.

Pero la comprensión oral no sólo es la utilización de las unidades lingüísticas sino la incorporación de otros tipos de conocimientos, como los que proporcionan los procesos descendentes (asignación de categorías a lugares,

personas o cosas, deducción de relaciones causa – efecto, deducción del tema del discurso, previsión de acontecimientos, deducción de la secuencia de los acontecimientos, etc..)

A continuación voy a referirme al modelo de Anderson (1995), puesto que aunque este modelo se ha desarrollado para la primera lengua, también se ha aplicado a la L2. Para este modelo, la comprensión consiste en tres fases: *perception, parsing y utilisation*. (Anderson, 1995: 379)

Durante la percepción, se escuchan los fonemas, separándolos de la corriente continua del discurso y almacenándolos en la memoria a corto plazo (*echoic memory*).

En la segunda fase, las palabras almacenadas se transforman en una representación mental que resulta de la combinación de sus significados. Esto ocurre cuando una expresión es segmentada de acuerdo con estructuras sintácticas o claves de comprensión y los segmentos resultantes son recombinados para producir una representación significativa de la expresión original.

La utilización es la fase en que la representación mental se relaciona con el conocimiento preexistente y se almacena en la memoria a largo plazo como proposiciones o esquemas. Tras este punto el oyente puede realizar diversos tipos de inferencias para completar la interpretación y hacerla más significativa para él o usar la representación mental para contestar al que habla.

Estas tres fases están necesariamente ordenadas en el tiempo, pero de un modo parcial, porque pueden ocurrir simultáneamente, solaparse e interrelacionarse, incluso de forma retroactiva. Por ejemplo, el oyente puede

estar al mismo tiempo haciendo inferencias para entender el principio de la frase cuando ya ha comprendido el final.

Hasta aquí, he expuesto los modelos más importantes de comprensión, todos ellos basados en la primera lengua, en virtud de la similitud de los procesos entre la lengua materna y la lengua extranjera. Como Goh (2002: 57) señala: “*We have good reasons to believe that there many similarities between L1 and L2 comprehension*”. A continuación, me centraré en los dos modelos más representativos de comprensión oral en lengua extranjera.

B) Aplicación a la Segunda Lengua (L2).

El primer modelo, de Nagle y Sanders (1986) (citado por Cornaire: 1998: 40), se inspira en numerosos trabajos sobre el tratamiento de la información basados en la lengua materna y extranjera (Bialystok, 1978, McLaughlin, 1983, etc.). Este modelo fue propuesto para estudiantes adultos de inglés lengua extranjera y se trata de un modelo secuencial. En primer lugar, el registro sensorial (*sensory register*) capta las informaciones en forma de imágenes sonoras y las manda a la memoria a corto plazo (*short-term memory*), donde se segmentan las unidades significativas (palabras, enunciados) en función de la información almacenada en la memoria a largo plazo (*long-terme memory*) (esta información puede ser explícita, como las reglas gramaticales, de pronunciación, o implícita, como los juicios de gramaticalidad de las oraciones). Un puesto de mando (*executive decisión maker*) vigila el proceso y, en caso de dificultad, (la memoria a corto plazo es limitada y el flujo de información puede ser abundante en situación de escucha) facilita el tratamiento de las informaciones que son inmediatamente transferidas a la memoria a largo plazo (*long-term memory*). Este puesto de mando es el responsable de los procesos automáticos (*automatic*

processing) que permiten un tratamiento rápido de la información. Los procesos controlados (*controlled processing*) y la monitorización (*monitoring*) permiten al alumno detectar problemas y solucionarlos.

Los conocimientos que se adquieren en clase se convierten, con el uso, en conocimientos implícitos y se automatizan cuando los alumnos adquieren el *savoir – faire* y, a su vez, pueden ser analizados gracias a un razonamiento consciente. Los otros conocimientos (*the other knowledge*) contienen toda la experiencia vital de la persona, su visión del mundo, etc.

La memoria a corto plazo va proporcionando distintas síntesis de la información que son verificadas o rechazadas durante la monitorización. La comprensión final es el resultado de esas sucesivas síntesis.

Los procesos ascendentes y descendentes de Richards, que se mencionaron anteriormente, también son recogidos por este modelo. Por otra parte, los procesos controlados hacen referencia a las estrategias metacognitivas. Este modelo se presenta como una buena síntesis de todas las investigaciones más relevantes de los últimos años en comprensión oral.

El segundo modelo, el de Lothe (1998), propone el modelo llamado *paysagiste* que, a partir de las tres funciones de la escucha activa (*ancrage*, *repérage* y *déclenchement*), tiene en cuenta la variedad y la variabilidad de toda una serie de constituyentes sonoros en los intercambios verbales: voz, ruidos, silencio, entonación, ritmo, etc. Cada lengua tiene su propio *paysaje* sonoro que el oyente va construyendo a partir de representaciones mentales. Los alumnos tienen que aprender a escuchar de otra manera, *escuchar* en la L2; para ello, es necesario construir el nuevo paisaje mental, de orden visual.

La función de *ancrage* permite al oyente fijar la atención en determinados elementos “*pour mieux s’orienter, comme le promeneur dans un paysage nouveau*” (Lhote, 1998: 54) (palabras, grupos de palabras, entonación expresiva). Durante la función de *repérage*, el oyente “*fait défiler vers l’avant et vers l’arrière la séquence sonore à la manière d’un film*” (Lhote, 1998: 55); en realidad, establece una serie de hipótesis (lingüísticas) que tiene que confirmar con respecto a la cadena sonora, al sentido del mensaje y a sus conocimientos almacenados en la memoria. La función de *déclanchement* es la resultante de las dos funciones anteriores “*de toutes les forces qui agissent à un moment donné sur le système de traitement*” (Lhote, 1998: 55).

Pero el modelo de Lhote no sólo está constituido por elementos de la lengua sino también por características conversacionales, comunicativas, culturales, sociales que confieren al mensaje oral su especificidad, su tono y su *unicité*.

Este modelo también es una síntesis de las investigaciones más notables de los últimos años, sobre el acceso al sentido en los documentos orales.

La multiplicidad de trabajos descriptivos y experimentales revelan la existencia de una serie de factores que influyen en cómo el documento será comprendido en una lengua extranjera. Estos factores pueden verse afectados, a su vez, por una serie de dificultades y particularidades. A continuación haré referencia a dichos factores, dedicando un especial interés a todas aquellos de orden fonológico.

2.2.2.- Factores que afectan a la Comprensión Oral

Cornaire (1998) señala como factores que ejercen una influencia en las actividades de comprensión oral, las características del oyente (la competencia lingüística, la memoria a corto plazo, el grado de atención, la afectividad, la edad, los conocimientos anteriores y las dificultades de lenguaje en lengua materna) y las características del texto (elementos fonológicos, morfológicos, y sintácticos; textos con o sin soporte visual, etc). Hay que añadir que estos factores pueden influir positiva o negativamente en la comprensión; cuando su influencia es negativa se convierten en problemas u obstáculos para acceder al sentido.

Goh (1997) asocia estos problemas con dos de los tres tipos de conocimiento metacognitivo: el conocimiento de la persona (donde identifica 20 tipos¹²) y el conocimiento de la tarea (identifica 12 tipos¹³). Esta misma autora

¹² Esta autora diferencia entre los problemas durante la escucha, los obstáculos de la comprensión oral y los obstáculos para el desarrollo de la comprensión oral. En los primeros señala los siguientes: la toma de notas o la lectura de subtítulos interfiere el proceso, no se pueden distinguir los puntos importantes, lentitud en recordar el significado de las palabras que suenan familiares, no reconocer el sonido de palabras que suenan familiares, no reconocer el sonido de palabras que se conocen escritas, entender las palabras individualmente pero no comprender el significado del conjunto, perder el resto del texto cuando hay un lapso de concentración, perder la parte siguiente cuando se piensa en las palabras o en su interpretación, no poder recordar palabras o frases acabadas de oír, no poder dividir las corrientes del discurso en palabras o partes de una frase, y confundir una palabra con otra de sonido similar. En los obstáculos de la comprensión oral menciona: el vocabulario limitado o los términos académicos, las modificaciones fonológicas, los tipos particulares de acento, las expresiones idiomáticas, los tipos de discurso con estructuras no familiares, la memoria ineficiente y el discurso rápido. Finalmente, en los obstáculos para el desarrollo de la comprensión oral, nombra la propia personalidad y el ambiente social.

¹³ Cita, junto a algunos factores ya mencionados para el conocimiento de la persona (modificaciones fonológicas, variedad de acentos, etc.), el vocabulario no familiar, los buenos y malos momentos para la escucha, interés en un asunto, los conocimientos y experiencia presentes, los factores físicos (ruido, fatiga etc.), los estados emocionales, el conocimiento actual y la experiencia pasada y la longitud y estructura de la frase.

(Goh, 2000), relaciona una serie de problemas, mencionados por sus estudiantes, con las diferentes fases de la comprensión oral, siguiendo el esquema de Anderson (1995).

Anteriormente, Rubin, (1994) clasificaba estos factores dependiendo de las características textuales, de las características del interlocutor, de las características de la tarea, de las características del oyente y de las características del proceso.

En todo caso, se siga un esquema u otro, creo que la mención de las particularidades del nuevo sistema que se aprende, desde el punto de vista fonológico-fonético y prosódico, es el primer paso que se debe seguir para clarificar la mayoría de los obstáculos que se encuentra un alumno al intentar comprender la lengua francesa. Por esta razón, introduciré una breve descripción de estos sistemas, que desde mi punto de vista, están implícitos en todas las categorías que se han mencionado.

2.2.2.1. - Dificultades inherentes al aprendizaje de otro sistema lingüístico: La lengua francesa

Como se puede comprobar por las investigaciones que se acaban de mencionar, las dificultades a las que el *apprenant* debe enfrentarse son de distinta índole. Pero para Pendanx (1998: 89) la primera y más importante es de orden fonológico: la *surdité*, puesto que el alumno

“doit modifier l’ensemble de son comportement auditif, de manière différente selon la langue étrangère abordée et la langue maternelle qui conditionne sa perception”.

En las operaciones de bajo nivel¹⁴, existe un filtro que selecciona las variaciones fonéticas, emparentadas con las entidades fonológicas (las del oyente) y las que no lo están. Este comportamiento auditivo está determinado por el lo que se denomina *crible* que es una especie de filtro perceptivo que se configura durante la infancia y que está adaptado al sistema fonológico y prosódico de la lengua materna. Este *crible* materno nos impide percibir correctamente el sistema fonológico y prosódico de una lengua extranjera. Pero además este *crible* engloba al sistema fonético-fonológico y al sistema prosódico (la entonación, el ritmo y la acentuación) (Salsignac, 1998). Como esta misma autora dice, en la lengua francesa,

“le rythme, les mouvements intonatifs et la distribution de proéminences accentuelles sont intimement liés à la structure syntaxico-lexicale et sémantique (...) tout énoncé est susceptible d’être segmenté en des groupes de sens qui correspondent à des groupes prosodiques (...) affecté d’un mouvement mélodique qui lui est propre, et clos d’une syllabe accentuée. Les indices prosodiques (...) peuvent donc constituer une aide précieuse aux oreilles de l’apprenant puisqu’ils permettent de repérer les groupes des sens” (Salsignac, 1998: 102).

Lhote (1998) presenta como anexos las grandes dificultades fonológicas y prosódicas de la lengua francesa para un extranjero. He optado por este autor por una razón de simplicidad y de claridad, pero evidentemente, la cita de autores como Leon P. y M. (1964), Guberina (1965), Companys (1966), Callamand (1981), Kaneman y Pedoya (1989), etc. es obligada por constituir el grueso de las obras de referencia sobre este tema, no sólo en cuanto a descripción de los diferentes sistemas sino también por sus aplicaciones a la enseñanza de la lengua extranjera, en actividades de discriminación y de

¹⁴ Lhote distingue dos tipos de operaciones que permiten diferenciar la actividad perceptiva (transformación de la onda acústica efectuada por la oreja) y los mecanismos cognitivos (operaciones mentales efectuadas por el sistema nervioso central). La primera es denominada *bas niveau*, y la segunda, *haut niveau*.

corrección fonética. Para Lhote, la especificidad de la lengua francesa puede resumirse en:

1.- La organización rítmica del francés: La segmentación del discurso es la primera dificultad para un principiante. El alumno no consigue segmentar los enunciados que oye en grupos de sentido. Tampoco consigue detectar las unidades de sentido que son las palabras. El secreto, según este autor, es asociar un conjunto de palabras en un mismo grupo, llamado *grupo rítmico*, que sería una especie de palabra sonora constituida por diferentes palabras unidas entre sí. Esta unión se hace por la entonación, por los reagrupamientos de sílabas y por las *liaisons*, pero el factor de unión más fuerte es el movimiento melódico. El grupo rítmico no suele tener más de nueve sílabas. Por ejemplo, en una frase como *les enfants des voisins ont mangé les prunes* hay dos grupos rítmicos: *les enfants des voisins / ont mangé les prunes*. Entre los dos grupos hay un vacío sonoro pero lo que caracteriza más el paso de un grupo a otro no es la pausa silenciosa sino el movimiento melódico. El primer grupo termina en un tono alto y el segundo se descuelga y finaliza por un movimiento descendente. Lo que caracteriza a la lengua francesa es precisamente la caída gradual del segundo grupo y la inversión de la pendiente entre los dos grupos. Un oyente francófono no comprendería una frase que no respetara estas propiedades rítmicas y tendría que hacer un gran esfuerzo para reconstruir la unión sintáctica entre los dos grupos, porque el grupo rítmico estructura la sintaxis del oral y configura el sentido global de la frase.

El acento francés también presenta características propias que difieren de las del acento español (y de otras lenguas: italiano, portugués, etc). Mientras que éste utiliza el acento de palabra que se caracteriza por un aumento de la intensidad, aquel no jerarquiza las sílabas de las palabras por el acento ni por la intensidad sino por la duración sobre la última sílaba del grupo.

2.- La estructura silábica del francés es una de las primeras estructuraciones lingüísticas en el niño que asocia consonantes y vocales según un principio silábico. A este respecto el francés es una lengua compleja por su diversidad, ya que puede presentar combinaciones con varias consonantes finales (CVCCC: /sɛRkl/ cercle) y varias consonantes iniciales (CCCVCC: /stRikt/ strict). Una persona que no esté acostumbrada a esta diversidad y complejidad en su lengua materna tenderá a simplificar; por ejemplo, en el caso de un español, el grupo /ps/.

3.- Las especificidades fonémicas del francés. El sistema francés es rico por la gran cantidad de vocales y consonantes que tiene: 36 fonemas, 16 vocales y 20 consonantes. Si comparamos los fonemas vocálicos con los del español (5 vocales), la gran cantidad de timbres vocálicos que debe diferenciar un español que posee tan pocas vocales, es una dificultad real que constituye un gran obstáculo, sobre todo para un adulto. El problema perceptivo supone desarrollar en el alumno zonas desconocidas hasta ahora. Voy a comentar brevemente, a continuación, algunas de las particularidades vocálicas de la lengua francesa para pasar posteriormente a las especificidades consonánticas.

El *sistema vocálico* francés presenta las siguientes características:

a. cuatro grados de apertura¹⁵; la mayoría de las lenguas presentan tres grados de apertura, con sus cuatro grados, el francés establece una diferenciación de timbre bastante matizada, éste hecho plantea problemas a la mayoría de los *apprenants*.

¹⁵ La apertura designa el grado de apertura de las mandíbulas cuando se pronuncia una vocal. Por ejemplo, /ɛ/ de *lait* y /e/ de *les* se oponen por el grado de apertura.

- b. cuatro vocales nasales¹⁶ que se oponen a sus cuatros vocales orales correspondientes; la mayoría de las lenguas europeas no tienen vocales nasales, el francés opone muchas palabras por la nasalidad.
- c. una serie de vocales anteriores labializadas¹⁷; las tres vocales anteriores de *riz*, *ré* y *raie* se oponen a otras tres vocales anteriores de *bu*, *boeufs* y *beurre* por labialidad de estas últimas. La oposición *voyelles écartées/voyelles arrondies*, con el mismo grado de apertura es bastante raro en otras lenguas.

El timbre designa la cualidad acústica de un sonido. Esta cualidad depende de la forma y de la talla de las cavidades fonatorias. Esta cavidad depende a su vez de la apertura de las mandíbulas, de la posición de la lengua, del velo del paladar, y de los labios.

El *sistema consonántico* del francés no comporta grandes particularidades ya que no existen sonidos que sean propios de esta lengua, según Lhote (1998). Sin embargo, si lo comparamos con el español, las diferencias son evidentes en fonemas como /ʃ/z/v/ , etc. que no poseen los hispanófonos. Además, la vibración de las cuerdas vocales o la ausencia de éstas, opone significaciones, por ejemplo, en /p/b/: *pierre/bière*; en /s/z/: *dessert/désert*; en /f/v/: *fer/ver*, etc. La presencia de tres semiconsonantes¹⁸ en la lengua francesa (/j/w/Y/) confiere una mayor dificultad al aprendizaje, ya que la distinción entre /w/Y/, en palabras como *Louis – lui*, supone incluso en la lengua materna una distinción que induce a confusión perceptiva.

¹⁶ La nasalidad caracteriza a los sonidos vocálicos que se producen al dejar pasar el aire por la nariz. Por ejemplo, el fonema nasal de *blanc* se opone al fonema oral de *bas*.

¹⁷ La labialidad designa el movimiento de los labios que pueden avanzar (*vocales arrondies*) o estirarse (*vocales écartées*). Por ejemplo, /y/ de *rue* se opone a /i/ de *riz*.

¹⁸ También llamadas semivocales por su proximidad acústica a este grupo.

El encadenamiento de consonantes con vocales, vocales con consonantes y vocales con vocales constituye una de las mayores dificultades para un alumno extranjero, agravado por el hecho de que es muy difícil definir reglas sistemáticas de encadenamiento. También la entonación, que reagrupa todas las variedades acústicas de un enunciado, ejerce en francés hablado varias funciones que contribuyen a la construcción del sentido. Entre estas funciones destacan la función demarcadora, que permite superar eventuales ambigüedades en una frase; la función sintáctica, ya que la entonación ejerce a menudo funciones de subordinación, argumentación, *liaison*, etc; la función distintiva, que permite oponer la afirmación a la interrogación y al imperativo; la función expresiva, que permite la expresión de la intención, el estado de ánimo, la reacción a las palabras del interlocutor, etc; la función comunicativa, mediante la que se ponen de manifiesto las costumbres de comunicación, lo implícito.

Algunos estudios demuestran el desconocimiento de estos sistemas de la lengua francesa que acabo de definir, muy brevemente, y su práctica en el aula. Las razones pueden ser de distinta índole, desde razones de incapacidad de los adultos para adquirir costumbres articulatorias y prosódicas, hasta razones imputadas a determinados enfoques (*l'approche communicative*), pasando por una deficitaria formación de los profesores en fonética. Pero hoy ya no se pone en duda la influencia positiva de la práctica fonológica-fonética-pragmática en la comprensión oral (LeBlanc, 1986; Champagne-Muzar, 1992).

En lo expuesto hasta ahora, he puesto en evidencia todos los puntos de fricción entre los sistemas propios de las dos lenguas que entran en contacto (materna y extranjera). A continuación, trataré de enumerar otros factores de comprensión oral relacionados con el oyente (edad, memoria a corto plazo, afectividad, etc.) y con otras variables textuales (velocidad del discurso, tipo de

textos, etc.). A diferencia de Cornaire, (1998), que señala las investigaciones sobre los procesos como intentos de validación de los modelos teóricos, yo trataré los procesos como un factor más, ya que éstos dependen de la implicación del oyente y del “*way in which listeners use different kinds of signals to interpret what is said*” (Marlsen-Wilson y Lorraine, 1980, citado por Rubin, 1994: 210).

2.2.2.2.- Factores relacionados con las características del oyente y de los textos.

Entre las experiencias más destacables relacionadas con los procesos, varios trabajos merecen ser referidos¹⁹. Wolf (1987) ha demostrado, con alumnos *faux-débutants* e intermedios, de 12 a 18 años, que éstos utilizan tanto los procesos de arriba- abajo como de abajo-arriba, cuando los textos son fáciles; cuando los documentos son difíciles, los sujetos utilizan más el proceso descendente.

También VanPatten (1989) estudia los modelos ascendentes y descendentes, correlacionándolos con el nivel de competencia, en públicos universitarios. Los resultados de esta investigación han demostrado que los alumnos *principiantes* se apoyan más en los elementos que proporcionan sentido que en los morfemas gramaticales; utilizan por consiguiente, un modelo descendente; mientras que los alumnos avanzados se apoyan tanto en el sentido como en los morfemas gramaticales, alternando procesos descendentes y ascendentes.

¹⁹ Todos ellos han sido citados por Rubin (1994) y por Cornaire (1998); los trabajos que han sido consultados directamente en esta tesis, aparecen referidos en la bibliografía.

Lund (1991) también se inclina, en sus trabajos sobre el aprendizaje del alemán, por la utilización de los procesos de arriba-abajo.

Sin embargo, otros autores (Conrard, 1985; O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. Küpper, L., 1989; Bacon, 1992) consideran que cuando el nivel de los alumnos es menor, se apoyan más en los índices sintácticos que en los semánticos, recurriendo a procesos fundamentalmente ascendentes.

Cornaire (1998)²⁰ hace una revisión de los trabajos más representativos, relacionados con algunas características del oyente que pueden influir en el proceso de comprensión, que resumo a continuación, por su indudable interés:

1.- En relación con la competencia lingüística: Feyten (1991) ha encontrado una correlación estrecha entre la comprensión oral y la competencia de lenguaje en la lengua extranjera.

2.- En cuanto a la memoria a corto plazo: Call (1985) constata que la memoria a corto plazo es una componente importante para la actividad de comprensión y que la capacidad de la memoria a corto plazo es más limitada en lengua extranjera que en lengua materna. En todo caso, la medida nemotécnica aumenta en función de la competencia lingüística por lo que, según este autor, la memoria de frases es el mejor indicador de la competencia oral.

3.- Con respecto a la atención dirigida: O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Küpper, L. (1989) señalan que los buenos oyentes son conscientes de sus distracciones y son capaces de reorientar su atención a la tarea de comprensión mientras que los oyentes menos hábiles no son conscientes de su bajo nivel de

²⁰ Todos los trabajos que aparecen a continuación están citados en esta obra y en la Rubin (1994); los que han sido consultados directamente en esta tesis, aparecen en las referencias bibliográficas.

concentración y en caso de dificultad, interrumpen la escucha. La atención condiciona, en gran parte, el éxito o el fracaso del alumno (Scovel, 1991). Se sabe además, que cuando el oyente tiene unos objetivos de escucha o una intención, el grado de atención aumenta (Cohen, 1990; Oxford, 1990; Scarcella y Oxford, 1992).

4.- La afectividad (actitudes, creencias, emociones, confianza en sí) es un factor importante (Krashen, 1982; Bacon, 1989). Los estudiantes tienen a menudo un autoconcepto negativo (Joiner, 1986) y consideran que la confianza en sí mismos es uno de los factores que más pueden afectar a las actividades de comprensión oral (Rubin, 1994).

5.- En lo concerniente a la relación entre la edad y la capacidad de aprender, varias investigaciones han demostrado que el aprendizaje precoz de una lengua extranjera da mejores resultados en competencia de lenguaje y permite adquirir una competencia comparable a la del locutor nativo (Seliger, Krashen, Ladefoget, 1975; Oyama (1976); Patkowski, 1980). Otros estudios demuestran sin embargo, que al principio del aprendizaje, los adolescentes y adultos avanzan más rápidamente que los niños (Asher y Price, 1967) pero que estos últimos superan inmediatamente a los adultos cuando el aprendizaje avanza (Krashen, Long, Scarcella, 1979). Seright (1985) demuestra la superioridad de los jóvenes (17 a 24 años) frente a los más adultos (25 a 41 años). Pero, al parecer, esta cuestión de la edad no está todavía resuelta. Rebuffot (1993) afirma que la aptitud para el aprendizaje de una lengua no disminuye de manera sistemática después de la pubertad.

6.- El papel de los conocimientos previos en la comprensión oral y particularmente lo que se denomina esquemas (conocimientos declarativos), puede ser aprovechable y perjudicial, según Long (1990). Los conocimientos lingüísticos son importantes cuando no se dispone de esquemas y viceversa. El conocimiento del tema de un texto facilita la comprensión (Chiang et Dunkel, 1992). La cultura tiene una influencia en la comprensión (Rost, 1990).

7.- Con respecto a las dificultades de lenguaje en lengua materna, cabe destacar los trabajos de Sparks y Ganschow, 1989, 1991, 1993) que consideran que el fracaso en el aprendizaje de la lengua extranjera está profundamente unido al de la lengua materna.

Siguiendo el esquema de Cornaire (1998), enumeraré a continuación algunos estudios, relacionados fundamentalmente con factores textuales, que considero importantes y que suponen una mayor dificultad para el alumno de lengua extranjera, en un tipo de comprensión académica y no recíproca.

En primer lugar, lo que se denomina en francés *débit* (velocidad del discurso) es un factor que está presente tanto en los obstáculos relacionados con la persona, como en los problemas que afectan a la tarea. En lengua materna, Rubin (1994)²¹ señala que la velocidad de desarrollo de un texto debe estar entre las 165 y 180 palabras por minuto para que la comprensión sea buena. En lengua extranjera, parece que los *débit* normales oscilan entre cinco sílabas por palabra para los alumnos principiantes y de diez a doce para los avanzados.

Las investigaciones que relacionan la velocidad en el discurso con la comprensión no son concluyentes. Si bien hay autores que afirman que a mayor velocidad, menor comprensión y viceversa (Conrad, 1989; Griffiths, 1990), otros estudios demuestran que la comprensión es comparable cuando se utiliza distinta velocidad (Rader, 1990).

²¹ las investigaciones que se refieren a la velocidad del discurso están citadas por este autor.

En segundo lugar, el vocabulario, la sintaxis y los articuladores en textos modificados o espontáneos son variables que se tienen en cuenta para facilitar la comprensión de los textos. El reconocimiento de palabras es clave para construir el sentido de un enunciado y depende de la frecuencia de la palabra, de los competidores, del contexto gramatical y del contexto semántico (Rost, 1994). La utilización de palabras habituales facilita la comprensión oral. Kelch (1985) demuestra que las modificaciones lexicales (sustitución de palabras difíciles por sinónimos) y sintácticas (sustitución de enunciados por paráfrasis), unidas a una velocidad de discurso lento, aumenta la comprensión oral de una forma significativa. El orden de las palabras y la posición de frases claves también son determinantes a la hora de la comprensión (Glissan, 1985).

Por último, el tipo de documento que se utiliza en clase también es objeto de investigación aunque la longitud del texto parece más determinante que el tipo de texto mismo. Los estructurantes (título o imágenes significativas) ayudan a la comprensión del texto, como han demostrado varios investigadores en comprensión escrita (Carrell, 1983, 1984; Mueller, 1980). Los estructurantes bajo forma de preguntas *à choix multiples* proporcionan mejores resultados puesto que los alumnos no tiene que redactar respuestas (Eykyn, 1992, citado por Cornaire, 1998). Los documentos auténticos para los principiantes son objeto de controversia: los estudios se dividen entre partidarios de los documentos simplificados (Scarcella y Oxford, 1992) y los que recomiendan el uso de los documentos auténticos de carácter informativo (Eykyn, 1992); en todo caso, trabajos como el de Herron y Seay (1991) demuestran que los efectos de los documentos auténticos en la comprensión oral son beneficiosos y recomiendan su uso (Long, 1990; Bacon, 1992). También parece demostrada la importancia de los índices visuales, a partir del soporte video, en la comprensión (Herron, 1994; Herron y varios, 1995).

Todas las investigaciones que he referido en este capítulo evidencian el papel y el peso de toda una serie de fenómenos en la adquisición de una competencia de escucha. Las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje, que analizo en el siguiente capítulo, señalan la influencia de otros factores cognitivos y afectivos en el proceso de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, J.R. (1995) *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman.
- Asher, J.J. (1965) The strategy of total physical response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3. pp. 291-300.
- Asselain, Y.C. (2001) Comment fonctionne notre cerveau?. *Le Français dans le Monde* nº 317. pp. 42-45.
- Austin, J.L. (1970) *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bacon, S.M. (1992) Authentic listening in Spanish: how learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania* 75. pp. 398-412.
- Bialystok, E.B. (1978) A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28, 1. pp. 69-83.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonétique du français et correction phonétique*. Paris: Clé Int.
- Canale, M.; Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, 1. (citado por Bourouba, F. (1994) La compétence de communication en didactique: diversité terminologique ou différence conceptuelle?. *Travaux de didactique du FLE* 32, p.47).
- Carrell, P.L. (1983) Three components of background Knowledge in reading comprehension. *Language learning* 33. pp. 183-207.
- Carrell, P.L. (1984) Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language learning* 34, 2. pp. 87-112.
- Champagne-Muzzar, C. (1992) Les faits phonétiques et l'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension: état de la question. In Courchêne, R.J.; Glidden, J.I., St. Jhon, J.; Thérien, C. (eds.) *Comprehension based Second Language Learning/L'enseignement des*

- langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'université d'Ottawa.
- Chiang, C.S.; Dunkel, P. (1992) The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quartely* 26, 2. pp. 345-374.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Clark, H.E., Clark, E.J. (1977) *Psychology and Language*. New York: HBJ.
- Cohen, A.D. (1990) *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House
- Companys, E. (1966) *Phonétique française pour hispanophones*. Paris: Hachette/Larousse.
- Conrad, L. (1985) Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7. pp. 59-72.
- Cornaire, C.; Germain, C. (1998) *La compréhension orale*. Paris: Clé International
- Coste, D.; Courtillon, J.; Ferenczi, V.; Martins-Baltar, M.; Papo, E. (1976): *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Courchène, R.J.; Gliddan, J.L.; St. Jhon, J.; Thérien, C. (eds.) (1992) *Comprehension-Based Second Language Teaching/L'enseignement des langues secondes axés sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: CEC
- Demyankov, V. (1983) Understanding as an interpretative activity. *Voprosy yazykoznaniya* 32. pp. 500-525.
- Ellis, R. (1992) Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language. In Courchène, R.J.; Gliddan, J.L.; St. Jhon, J.; Thérien, C. (eds.) *Comprehension-Based Second Language Learning/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses Universitaires.

- Ellis, R.; Roberts, C. (1987) Two approaches for investigating second language acquisition in context. In Ellis R. (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. NJ: Prentice-Hall.
- Feyten, C.M. (1991) The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern language Journal* 75. pp. 174-180.
- Galisson, R.; Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactiques des langues*. Paris: Hachette.
- Gaonac'h D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Credif.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Glisan, E.W. (1985) The effect of word order on listening and pattern retention: An experiment in Spanish as foreign language. *Language Learning* 35, 3. pp. 443-472.
- Goh, C.M. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51. pp.361-369.
- Goh, C.M. (2000) A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28. pp.55-75.
- Guberina, P. (1965) *Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français*. Zagreb: R.P.A.
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hermeline, L. (2001) Pour une approche neuropédagogique de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde* 317. pp. 47-48.
- Herron, C.A.; Seay, I. (1991) The effect of authentic and oral texts on student listening comprehension in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 24. pp.487-495.
- Herron, C.A. (1994) An investigation of the effectiveness of using an advance organiser to introduce video in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 2. pp. 190-198.

- Herron, C.A.; Morris, M.; Scules, T.; Curtis, L. (1995) A comparison study of the effects of video-based instruction in the foreign language classroom. *The French Review* 68, 5. pp. 775-795.
- Hymes, C. (1972) On Communicative Competence. In Pride, J.B.; Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Kaneman, M.; Pedoya, E. (1989) Plaisir des sons. Paris: Hatier/Didier.
- Kelch, K. (1985) Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7. pp.81-89.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- LeBlanc, R. (1986) Approche communicative et phonétique. In Boucher, A.M.; Duplantie, M; LeBlanc, R. (eds.) *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal: Centre éducatif culturel.
- Leon, P. Y M. (1964) *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette/Larousse
- Lhote, E. (1998) *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Long, D.R. (1990) What you don't know can't help you. An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 12. pp. 65-80.
- Lund, R.J. (1991) A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal* 75. pp. 196- 204.
- Lundsteen, S.W. (1979) *Listening: its impact on reading and the other language arts*. Urbana: Eric Clearing House on Reading and the Other Language Arts.
- McLaughlin, B.; Rossman, T; McLeod, B. (1983) Second language learning : an information processing perspective. *Language Learning* 33. pp. 135-158.

- Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mueller, G. (1980) Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal* 64. pp. 335-340.
- Nagle, S.J.; Sanders, S.L. (1986) Comprehension theory and second language pedagogy. *Tessol Quartely* 20, 1.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U; Küpper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10, 4. pp. 18-437.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Pendanx, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (1988) *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/Clé International.
- Rebuffot, J. (1993) *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal: CEC.
- Richards, J.C. (1983) Listening Comprehension approach, design, procedure. *TESOL Quartely* 17. pp. 219-240.
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. New York: Logman.
- Rost, M. (1994) On-line summaries as representations of lecture understanding. In Flowerdew, J. (ed.) *Academic Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roulet, E. (1976) L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Etudes de Linguistique Appliquée* 21. pp. 43-80.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78, 2. pp. 199-221.
- Salsignac, J. (1998) Enseignement de la prosodie et didactique du FLE. *Travaux de didactique du FLE* 39. pp. 101-114.

- Scarcella, R.C.; Oxford, R.L. (eds.) (1992) *Tapestry Program*. Boston: Heinle & Heinle
- Scovel, T. (1991) The role of culture in second language pedagogy. In Scarcella, R.C.; Oxford, R.L. (eds.) *Tapestry Program*. Boston: Heinle & Heinle.
- Searle, J.R. (1969) *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Terrell, T. (1977) A natural approach to the acquisition and learning of a language. *The Modern Language Journal* 61, 7. pp. 325-337.
- Van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Vanpatten, B. (1989) Can learners attend to form and content while processing input. *Hispania* 72. pp. 409-417.
- Witkin, B.R. (1990) Listening theory and research: The state of the art. *Journal of the International Listening Association* 4. pp. 500-550.
- Wolff, D. (1987) Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisitions* 9. pp. 307-326.
- Wolvin, A.D. (1986) Models of the listening process. In Roberts, C.V.; Watson, K.W.; Barker, L.L. (eds.) *Intrapersonal Communication Processes*. New Orleans: Spectra.

CAPÍTULO 3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Introducción

En este segundo eje del Marco Teórico de la investigación, abordaré las estrategias de comprensión oral, haciendo referencia, en primer lugar, al concepto de estrategia en su relación con otros conceptos cercanos y en segundo lugar, a dicho concepto en la especificidad del aprendizaje de una lengua extranjera. Un esfuerzo de clarificación en este sentido, me parece imprescindible como punto de partida para abordar con rigor este campo donde la confusión es frecuente. Posteriormente, me detendré en el análisis de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje generales más representativas de los últimos veinte años y expondré más extensamente aquellas que sirven de base a la taxonomía de estrategias de comprensión oral adoptada como categorías para el estudio de esta tesis. Este capítulo se cerrará con una revisión de los estudios más relevantes relacionados con los factores, de orden situacional, psicológico, afectivo, etc. susceptibles de determinar la elección de estrategias.

3.1.- Definición de Estrategias

De todos es conocida la importancia que han adquirido día a día las estrategias en la bibliografía pedagógica de los últimos años y en las distintas áreas curriculares. Ya he comentado en los capítulos anteriores de esta tesis

(puntos 2.1 y 2.2) cómo la *centration sur l'apprenant* hace que las investigaciones se interesen por un cierto número de factores, relacionados con las características personales del oyente (además de las características situacionales, textuales, etc). Las estrategias de aprendizaje son uno de esos factores que viene a explicar cómo y porqué algunos estudiantes logran aprender y otros no; de esta manera, el cómo y el porqué han llegado a ser tan importantes como los contenidos. (Cyr, 1996).

La prueba de que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje puede ser positiva ha llevado a proponer que se incorpore en los programas de enseñanza (Dansereau, 1978; citado por Larsen-Freeman y Long, 1994: 197).

En la justificación de esta Tesis (punto 1.1), mencioné algunas investigaciones realizadas sobre el tema en las que se concluía que los estudiantes con éxito difieren de los estudiantes con menos éxito en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas que la pura repetición mecánica; que el repertorio de habilidades que los estudiantes poseen en este campo es muy reducido y que muchos alumnos universitarios adolecen de estrategias de codificación y de procesamiento de la información, lo que ha obligado a muchas universidades a diseñar programas de entrenamiento para enseñar a sus alumnos estrategias eficaces de aprendizaje.

Por otra parte, la evidencia de que gran parte del éxito de aprendizaje de una lengua depende de los propios individuos y de su habilidad para profiter des occasions pour apprendre, ha puesto de manifiesto la necesidad de prestar atención a los procesos y estrategias que los alumnos utilizan para lograr un aprendizaje más eficaz.

Sin embargo, la irrupción de los factores mencionados más arriba vino a complicar la distinción, tan clara hasta entonces, entre contenido y metodología (Cyr, 1996). En el campo de la adquisición de la lengua segunda, la definición del concepto de estrategias, muy cercano a otros con los que mantiene relaciones de equivalencia, inclusión o interdependencia en la literatura pedagógica, tampoco es fácil. Conscientes de esta dificultad, a continuación presento una breve revisión de la evolución del término y de su relación con otros conceptos próximos.

3.1.1.- Confusión terminológica

En los últimos años, se ha podido comprobar una cierta confusión en cuanto al significado estricto de conceptos como estrategias, método, técnicas, tácticas, procedimientos, etc. que la bibliografía especializada tampoco ha contribuido a aclarar; al revisar el concepto, he podido observar una interpretación divergente y subjetiva en los diferentes autores.

Para el diccionario de la Real Academia (2001), estrategia es el

"1. fem. Arte de dirigir las operaciones militares. 2. fem. Arte trazado para dirigir un asunto. 3. fem. Mat. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento".

Le Petit Robert (1990), no le confiere la categoría de Arte ni explicita su carácter de término militar aunque todos los vocablos utilizados en la definición pertenecen a su campo semántico. Sin embargo, especifica más en qué consisten esas operaciones:

"Opérations de grande envergure, élaboration de plans offensifs et défensifs en fonction des effectifs, des moyens logistiques, du

potentiel industriel, des données géographiques à grande échelle, des facteurs diplomatiques, politiques, etc."

A lo largo de lo ya escrito en este trabajo, he utilizado el término estrategia como, de hecho, se emplea generalmente en educación, es decir, como sinónimo de método de enseñanza y de aprendizaje.

3.1.1.1.- Las estrategias como método de enseñanza.

Martín Molero (1993) afirma que existe una relación demostrada de interdependencia entre el método de enseñanza y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, en relación inversa (a menor complejidad conceptual manifestada por las estrategias de aprendizaje, mayor debe ser el grado de estructuración de las estrategias de enseñanza y viceversa). Para esta autora, el método didáctico es

" un conjunto de acciones estructuradas, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza aprendizaje de una disciplina, apropiadas a ciertos logros, en espacio y tiempo determinados, con los recursos pertinentes" (Martín Molero, 1993: 57)

Las conclusiones a las que llega esta autora, en su contribución a la clarificación terminológica son las siguientes:

El método, por ser un esquema o patrón de comportamiento, "*subrutina o esquema habitual de actos docentes*" (Martín Molero, 1993: 44):

- puede ser enseñado/aprendido y puede ser enseñado como medio profesionalizador (la profesionalización del alumno).
- aplicable a varias materias, ser más o menos relevante a los diversos tipos de aprendizaje.

- susceptible de conocimiento objetivo.
- puede ser inscrito dentro del concepto modelo que presenta nexos con el currículum, los objetivos, los materiales, las formas de enseñanza y la propia instrucción, al igual que el método. Pero nunca podrán ser sinónimos. El modelo es un medio para representar el enunciado de una teoría que permite describirla con profundidad. Algunos autores lo identifican con paradigma o teoría.

Se puede observar que algunos autores equiparan los términos de técnicas y estrategias (Genovard, 1990). Martín Molero (1993) confirma que el término técnica, por su significado - conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte- ha venido siendo utilizado como sinónimo de método, en el sentido objetivo del término, implicando procedimientos y formas de enseñanza.

3.1.1.2.- Las estrategias, las tácticas, los procedimientos y la *démarche pédagogique*.

Bernad Mainar (1990) señala que el etiquetado del concepto estrategia ha evolucionado notoriamente. Se ha hablado de estructuras operatorias de pensamiento (Piaget, 1973), estilos cognitivos (Witkin y Goodenough, 1985), heurísticos y algoritmos (1986), esquemas (Norman, 1985), guiones (Schank y Abelson, 1987), para terminar con el más actual de estrategias (Weinstein y Mayer, 1986)(citados por Bernad Mainar, 1990: 9)

Wenden (1987a) menciona que en la literatura anglosajona consagrada a la adquisición de las L2, las estrategias de aprendizaje aparecen con términos muy variados: técnicas (*techniques*), tácticas (*tactics*), planes

potencialmente conscientes (*potentially conscious plans*), operaciones empleadas conscientemente (*consciously employed operations*), competencia de aprendizaje, competencia de base, competencia funcional (*learning skills, basic skills, functional skills*), capacidades cognitivas (*cognitive abilities*), estrategias de tratamiento de la lengua (*language processing strategies*), procedimientos de resolución de problemas (*problem solving procedures*), etc.

Si se compara la definición de estrategia anteriormente citada y la de táctica, la confusión entre estrategias y tácticas – “*exécution locale adaptée aux circonstances, des plans de la stratégie*”, según Le Petit Robert (1990)—, no tiene razón de ser, pues, la oposición del sustantivo elaboraciones que define el concepto de estrategia, frente al de ejecución que define el vocablo táctica y la adjetivación de uno y otro término –gran envergadura para el primero; local para el segundo– es a todas luces concluyente. La Real Academia (2001) en su cuarta acepción considera la táctica como “*Método o sistema para ejecutar o conseguir algo*”.

De la definición de Le Petit Robert se podría deducir que en educación, las tácticas se diferencian de las estrategias en que son los procedimientos específicos que se utilizan en una secuencia de aprendizaje, (Genovard, 1990), una habilidad más específica puesta al servicio de una estrategia más general.

Siguiendo este razonamiento, las estrategias son un plan general de acción formulado para abordar una tarea de aprendizaje y se corresponderían con lo que otros autores denominan metaestrategia, macroestrategia o estrategia metacognitiva.

Román y Díez (1994) afirman que una estrategia es y actúa como un procedimiento específico y sostienen que un conjunto o constelación de

estrategias constituye un procedimiento o, dicho de otro modo, que un conjunto de procedimientos específicos constituye un procedimiento general. O sea, que podemos distinguir entre estrategias generales y estrategias específicas y entre procedimientos generales y procedimientos específicos; lo que no podemos distinguir, en las definiciones que dan estos autores, son las estrategias - generales o específicas- de los procedimientos -generales o específicos.

Francisca Martín Molero (1993: 48) sugiere que se preserve el sentido etimológico de procedimiento para referirse únicamente al "*desarrollo efectivo de la actividad*".

Pero además, para complicar más el panorama, la lengua francesa permite la utilización del término *démarche pédagogique*. Si se consulta el término *démarche* en el diccionario Le Petit Robert (90) se encuentra en su primera acepción : "*Manière de marcher*"; en su segunda acepción : "*Manière d'agir. Manière de progresser. La démarche de la pensée, du raisonnement*". Es decir, la manera de "*s'exprimer par des actes, intervenir en passant à l'action*". Este término es sinónimo de *procédé* (procedimiento) : "*façon d'agir à l'égard d'autrui*". Y a su vez, este último vocablo es, en su segunda acepción equiparado a método : "*Méthode employée pour parvenir à un certain résultat*". En Didáctica, tercera acepción: "*forme particulière que revêt le déroulement d'un processus*".

Espéret (1990), al analizar las componentes cognitivas de la producción, describe a su vez los procesos como secuencias finalizadas de operaciones. El mismo autor añade que esta finalización remite a la noción de estrategia.

Como se aprecia por esta selección de algunas de las definiciones, de autores conocidos y reconocidos en la bibliografía pedagógica actual, los

términos se duplican equiparándose unos a otros, siendo a veces un todo, otras, una parte de un todo. A través de este no exhaustivo recorrido por el vocablo, estrategia ha aparecido como sinónimo de técnica, de procedimiento general y específico, de procedimiento general que incluye el término de táctica. A su vez, el término procedimiento, aparece como *démarche pédagogique* y como método y por último, la finalización de un proceso remite a la noción de estrategia. Para terminar, como Martín Molero (1993: 53) concluye, en su libro varias veces citado en este trabajo: *"...estrategia se viene usando para designar método, en unos casos y parte del método en otros"*. En cualquier caso, según esta misma autora (Martín Molero, 1999), estos cambios terminológicos, lejos de innovar y mejorar la situación, obstaculizan la comunicación con el consiguiente empeoramiento de la comprensión de la realidad práctica.

En esta tesis, aún con el riesgo de ser acusados de reduccionismo, se ha querido simplificar esta terminología, por lo que me referiré siempre a estrategias de aprendizaje como acciones/operaciones/tácticas que realizan los alumnos ante una tarea de comprensión; estas estrategias, deficitarias en mis alumnos, pretenden ser desarrolladas conscientemente por medio de una estrategia de enseñanza, que denomino indistintamente, estrategia metacognitiva o método metacognitivo.

3.1.2.- Las Estrategias de aprendizaje en Segunda Lengua (L.2).

Wenden (1987a: 43) propone la definición del término en seis puntos:

"(1) First of all, strategies refer to specific actions²² or techniques (e.g. comparing TL rules with NL rules; repeating a phrase to remember it; listening to a TV program).

(2) Some of these actions will be observable (asking a questions) and others will not be observable (making a mental comparison).

(3) Strategies are problem oriented. Learners utilize them to respond to a learning need, or to use a more technical definition from cognitive psychology, "to facilitate the acquisition, storage, retrieval or use of information".

(4) (...) strategies will be used to refer to language learning behaviors that contribute directly to learning –what learners do to control and/or transform incoming knowledge about the language (e.g. guessing from context, outlining a reading); to retrieve and use this knowledge (e.g. practice strategies); and to regulate learning (noting if one understands, deciding to pay attention to one's pronunciation). It will also refer to language learning behaviors that contribute indirectly to learning– how learners use their limited linguistic repertoire to communicate (e.g. describing or circumlocuting when they do not know a word; using gestures) and what they do to create opportunities to learn and use the language) going to to movies, making friends).

(5) Sometimes strategies may be consciously deployed (...). For certain learning problems, strategies can become automatized and remain below consciousness or potentially conscious. (...).

(6) Strategies are behaviors that are amenable to change.. They can be modified, rejeted, and unfamiliar ones can be learned (...)"

²² Todo el subrayado de la cita es de la autora de esta tesis.

Wenden (1987a) resumen su definición, indicando que las estrategias pueden ser consideradas como acciones concretas u operaciones mentales espontáneas o reflexionadas en el proceso de aprendizaje; acciones específicas extremadamente variadas que pueden ir desde operaciones cognitivas como el recurso a la analogía a procesos de tipo socio-afectivo como la frecuentación de un cineclub.

Como se ha podido observar, Wenden equipara estrategia con técnicas, pero al mismo tiempo no establece diferencias con táctica ni procedimiento al afirmar que también son *specific actions*.

Oxford (1990a) coincide con Wenden al enumerar las características, añadiendo que además :

- contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa;
- estimulan el aprendizaje autónomo;
- cambian el rôle del profesor, que pasa a ser de dirigista a colaborador del proceso y
- están influidas por una gran variedad de factores.

De entre las últimas definiciones del término, Chaudron (2003), cita dos definiciones que circunscriben las estrategias de aprendizaje dentro de una concepción de tipo cognitivista: la primera de ellas es que las estrategias de aprendizaje:

“is any behavior , thought, or actions a learner engages in during learning that is intended to influence the acquisition, storage in memory, integration, or availability for future use of new Knowledge and skills” (Weinstein y Hume, 1998: 12)´.

Estos mecanismos que pueden ser utilizados conscientemente, ayudan a la incorporación del material lingüístico dentro de un esquema de procesamiento de la información, como también se pone de manifiesto en esta segunda definición:

"learning strategies are the behaviors, steps, or techniques that the learner consciously uses to aid in attending to and rehearsing language material, mentally manipulating it to create increasingly complex connections, embedding it in long-term memory, and retrieving it when needed" (Kawai; Oxford; Iran-Nejad, 2000: 47)

3.2.- Clasificación de estrategias en Segunda Lengua (L2)

En estas últimas décadas, al igual que las definiciones proliferan las clasificaciones. A continuación, voy a referir algunas de las más representativas y que mejor ilustran la evolución del concepto.

Stern (1983) describe cuatro estrategias que los buenos estudiantes desarrollan y mantienen durante el aprendizaje:

1.- Estrategia de planificación. Los estudiantes seleccionan objetivos, identifican secuencias y participan activamente en su aprendizaje.

2.- Estrategia de aprendizaje de tipo tradicional explícita que les conduce tanto a estudiar la lengua como a practicarla y a abordarla como conocimiento teórico (*knowledge*) y como competencia a adquirir (*skill*). Se considera la lengua como un sistema de reglas y convenciones entre la forma y el sentido. Independientemente de la L1 o en relación con ella. Abordan la segunda lengua como un sistema que perciben de manera consciente y que modifican hasta que el proceso de aprendizaje se acabe. Los alumnos analizan la lengua y desarrollan

las técnicas necesarias para la práctica y la memorización. Ejercen un control sobre su propia *performance* que modifican para adquirir una mejor maestría de la L2. Buscan adquirir buenos niveles internos de gramaticalidad y de registro en L2.

3.- Estrategia de aprendizaje de tipo social que lleva a los estudiantes a emanciparse poco a poco de la dependencia del profesor. Los alumnos buscan establecer contactos con los utilizadores de la lengua *cible* en persona o a través de la escritura o de los medios de comunicación. A pesar de sus límites lingüísticos, desarrollan estrategias de comunicación y se implican de manera muy activa en la práctica de la lengua.

4.- Estrategia de tipo afectivo que ayuda a los estudiantes a superar el choque cultural y el estrés que experimentan al principio del aprendizaje. Los alumnos desarrollan una actitud positiva con respecto de sí mismos y del aprendizaje de las lenguas en general, y del contexto social y cultural de la lengua objeto.

Dromard (1990: 32)) comenta que parece que Stern, tanto en su descripción como en sus observaciones, tiene en mente marcos de aprendizaje muy diferentes:

"milieu institutionnels (ou les stratégies 1 et 2 ont une importance primordiale pour un public d'étudiants intellectuellement doués) et un milieu naturel (où les stratégies de type socio-affectif sont plus efficaces surtout pour un public d'enfants ou de jeunes adultes)".

En todo caso, añade que la práctica de estos cuatro tipos de estrategias pueden darse en un marco institucional:

"dans un cours où l'on aura choisi une méthodologie de la communication, les stratégies de type socio-affectif seront encouragées aussi bien par la méthodologie que par l'attitude et la démarche pédagogique du professeur". (Dromard, 1990: 32)

Pero la primera gran taxonomía de las estrategias de aprendizaje es la propuesta por Rubin (1987) que distingue tres grandes grupos de estrategias que contribuyen directamente o indirectamente al aprendizaje: las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y las estrategias sociales.

Las estrategias de aprendizaje contribuyen directamente al aprendizaje favoreciendo el desarrollo del sistema lingüístico construido por el *apprenant*. Son de dos tipos: cognitivas y metacognitivas.

Rubin (1987) menciona seis estrategias de tipo cognitivo:

1.- La clarificación/ verificación (*Clarification/ verification*) se refiere a aquellas estrategias que los estudiantes usan para clarificar o verificar la comprensión de su nuevo lenguaje. Este tipo de estrategias les lleva también a validar lo que ha producido y les permite almacenar información para un uso posterior.

2.- La adivinación/inferencia inductiva (*Guessing/ inductive inferencing*) se refiere a las estrategias que usan conocimiento lingüístico o conceptual obtenido previamente para formular, a partir de él, hipótesis explícitas respecto de las formas lingüísticas, del significado semántico o de las intenciones del hablante. Y no sólo a partir de su conocimiento lingüístico sino también a partir de su conocimiento del mundo.

3.- El razonamiento deductivo (*Deductive reasoning*) como estrategia para la resolución de problemas. El estudiante busca y usa reglas generales en su aproximación a la lengua extranjera o segunda lengua. Estas reglas son formuladas por medio de procedimientos como la analogía, el análisis y la síntesis.

4.- La práctica (*Practice*) se refiere a las estrategias que contribuyen al almacenamiento y a la recuperación del lenguaje mientras lo enfocan hacia la

corrección del uso. Estas estrategias implican la repetición, la experimentación, la aplicación de reglas, la imitación, etc.

5.- La memorización (*Memorization*) también se refiere a las estrategias que focalizan el almacenamiento y la recuperación del lenguaje. La finalidad de estas estrategias es la organización.

6.- La monitorización (*Monitoring*) se refiere a las estrategias por las que los estudiantes se dan cuenta de los errores (tanto lingüísticos como comunicativos), observan cómo el mensaje es recibido e interpretado por su interlocutor para decidir qué hacer después. Estas estrategias competen tanto al campo cognitivo (análisis, transformación o síntesis) como al metacognitivo (toma de decisiones, evaluación de la decisión que se toma, etc.).

Las estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivo son las que permiten a los aprendices tomar las riendas de su aprendizaje gracias a las actividades de planificación, de control y de evaluación. Los estudiantes pueden determinar cuáles son sus necesidades, sus preferencias y elegir cómo usar los recursos. También pueden priorizar determinados aspectos del lenguaje, planificar sus estrategias y cambiarlas si no han tenido éxito.

Las estrategias de comunicación están menos unidas al aprendizaje, según Rubin (1987), puesto que tienen como objetivo principal el de establecer y mantener la comunicación con medios lingüísticos limitados; desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, las estrategias comunicativas son muy importantes porque permiten seguir la conversación. Para mantener un buen nivel interactivo los aprendices deben 1) encontrar los medios para producir a pesar de sus limitaciones, 2) ser conscientes del momento en el que el mensaje ya no llega y 3) indicar si han percibido bien o mal las intenciones del locutor.

Las estrategias de comunicación consisten en hacer buen uso de sus conocimientos lingüísticos y comunicativos para participar de manera activa en los intercambios. La utilización de sinónimos, de frases simples, palabras de la misma familia (silla por taburete), gestos, mímica, perífrasis, etc, se encuentran entre las estrategias más corrientes.

Varios autores han ofrecido diferentes taxonomías de estrategias de comunicación en las últimas décadas (Faerch and Kasper, 1983; Bialystock, 1990; Dörnyei and Scott, 1997). Las distintas taxonomías responden a dos aproximaciones diferentes, como señalan Yule y Tarone (1997: 28) un enfoque que se caracteriza por *“description of underlying psychological process, internal and cognitive”* (llamados *cons*) y otro, en el que se realiza la *“taxonomic description of observed forms in output, external and interactive”*, (llamados, *pros*). En el primer caso, las *“communication strategies should not be taught”* y en el segundo, estas estrategias *“should be taught”*.

De lo que no cabe duda es que la utilización apropiada de frases de rutinas conversacionales (para empezar una conversación o acabarla, pedir una información, etc.) puede ser muy eficaz en la medida en que se transmite al interlocutor la impresión de una competencia mayor que la real y le incita a continuar la discusión.

Las estrategias de prevención de palabras, frases, o incluso temas que plantean problemas, son eficaces desde el punto de vista de la comunicación pero no hacen avanzar casi nada el aprendizaje, en la medida en que incitan al aprendiz a *vivir de las rentas* y a no arriesgarse.

Las estrategias de clarificación (escribir o deletrear alguna palabra, repetir una o varias veces, utilizar los gestos, poner una palabra en un contexto

lingüístico amplio con el fin de clarificar el sentido, etc.) son técnicas dirigidas al interlocutor en el caso de que éste no haya comprendido bien. Otras estrategias (pedir la confirmación, repetir, expresarse mediante gestos) permiten indicar al interlocutor en qué medida su mensaje ha sido comprendido.

Las estrategias sociales son las que dan al alumno la ocasión de poner en práctica (*creates opportunity for practice*) su conocimiento de la lengua, pero como las precedentes, según la opinión del autor, contribuyen indirectamente al aprendizaje: iniciar conversaciones con el profesor, otros estudiantes y con nativos; preguntar a los demás; responderse a sí mismo; escuchar programas en la lengua *cible* en la radio o en la televisión; ir al cine; leer por gusto, etc.

De esta descripción se puede concluir, que las estrategias cubren a la vez una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas, sin las que el aprendizaje no puede tener lugar, y una serie de iniciativas (de tipo socio-afectivo) que van a multiplicar las ocasiones de aprender y enriquecer considerablemente las posibilidades de aprendizaje.

En la clasificación que ofrece tanto Rubin (1987) como Oxford (1990a), (esta última constituye la base del *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford; Burry-Stock, 1995), se distinguen dos grandes grupos de estrategias: directas e indirectas. En el primer grupo se sitúan aquellas que el alumno utiliza para trabajar con la lengua: las estrategias de memorización, las estrategias cognitivas y las estrategias de comunicación. En el segundo grupo, se sitúan aquellas estrategias que el alumno utiliza para la organización general de su aprendizaje, es decir, las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

A continuación me referiré más extensamente a la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), base de *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*, que a su vez constituye el germen del *Metacognitive Model* (Chamot; Barnhardt; El-Dinary; Robbins, 1999) como se verá posteriormente. Las estrategias propuestas por O'Malley y Chamot (1990) son identificadas a partir de entrevistas hechas a alumnos y a profesores y de observación en clase. Se dividen en tres grandes categorías: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

Esta taxonomía es reproducida a continuación, por su indudable interés, ya que define y describe cada una de las estrategias identificadas y además es la base de las taxonomías que después se aplicarán a las estrategias de escucha.

- Estrategias Metacognitivas²³

Organizadores previos - Hacerse una idea general pero completa del concepto o del principio contenido en una actividad de aprendizaje futura.

Atención Dirigida - Decidir concentrarse de antemano en una tarea de aprendizaje, evitando los factores de distracción irrelevantes.

Atención Selectiva - Decidir concentrarse de manera más selectiva sobre un aspecto específico o sobre un detalle situacional sobre el que va a organizarse la memorización.

Autocontrol - Tomar conciencia de las condiciones que van a favorecer el aprendizaje y suscitar su presencia.

Preparación previa - Planificación y ensayo previo de componentes lingüísticos que serán necesarios para realizar un ejercicio de lenguaje futuro.

²³ la traducción es realizada expresamente para esta tesis.

Automonitorización - Corregir la producción propia con respecto a normas en materia de pronunciación, de gramática o de vocabulario y en relación a los condicionantes de la situación y de registro.

Producción retardada - Posponer conscientemente la producción oral para dar prioridad a la comprensión.

Autoevaluación - Evaluar el producto del propio aprendizaje que debe ser, según un criterio interno, completo y adecuado.

- Estrategias Cognitivas:

Repetición - Imitar un modelo de lenguaje, incluyendo prácticas en voz alta y ensayos silenciosos.

Recursos - Definir o expandir la definición de una palabra o concepto a través del uso de materiales de referencia de la segunda lengua.

Respuesta física dirigida - Relacionar la nueva información con acciones físicas, como cuando se dan consignas.

Traducción - Usar la primera lengua como base para entender y/o producir la segunda.

Agrupamiento - Reordenar o reclasificar e incluso etiquetar el material para aprender basándose en atributos comunes.

Apuntes - Tomar nota de la idea principal, puntos importantes o sumario de la información recibida oralmente o por escrito.

Deducción - Aplicar conscientemente reglas para producir o entender la segunda lengua.

Recombinación - Construir una frase o pequeño discurso a partir de elementos conocidos combinados de una forma nueva.

Imágenes - Relacionar la nueva información con imágenes memorizadas y familiares, fácilmente recuperables.

Representación auditiva - Retención del sonido, exacto o aproximado, de una palabra o frase.

Palabras clave - Recordar una palabra nueva en la segunda lengua 1) asociándola a otra palabra familiar de la primera lengua por su sonido o cualquier otra característica y 2) generando imágenes fácilmente recuperables que tengan algún tipo de relación con la palabra nueva.

Contextualización - Situar una palabra o frase en un contexto que la torne entendible.

Elaboración - Relacionar la información nueva con los conceptos previamente memorizados.

Transferencia - Usar el conocimiento lingüístico o conceptual previamente adquirido para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua.

Inferencia - Usar la información disponible para adivinar el significado de nuevas palabras o completar la información que falte.

- Estrategias socio-afectivas

Cooperación - Trabajar con uno o más compañeros para obtener *feedback* y la puesta en común de la información recogida.

Preguntas clarificadoras - Pedir a un profesor o nativo de la segunda lengua que repita frases, explique o dé ejemplos.

Ahora bien, cuando se pretende desarrollar una destreza como la de comprensión oral, tanto las estrategias directas como las indirectas se ven movilizadas. Las primeras, porque saber captar la idea general de un texto rápidamente, saber utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos o saber pedir una clarificación, una ayuda, son estrategias necesarias para alcanzar una buena competencia de comunicación. Las segundas, porque ayudan al alumno a regular

su conocimiento y a desarrollar su comprensión de una manera autónoma. En este sentido, la comprensión y la comunicación oral son consideradas tareas integradoras.

Por otra parte, determinadas estrategias pueden estar involucradas en diferentes procesos metacognitivos. De esta manera, en el *Metacognitive Model*, la descripción de cada estrategia contiene los componentes metacognitivos para la instrucción explícita de estrategias (Chamot, Barnhardt y otros, 1999). En el capítulo siguiente haré referencia más extensamente a este modelo y a los procesos estratégicos que lo sustentan. En el *Anexo de Documentos* punto 1.8., reproduzco la clasificación de las estrategias que realizan los mencionados autores junto con los procesos donde más aparecen. El uso en más de un proceso depende de la tarea (*task*) y de cómo la estrategia es aplicada.

3.3.- Estrategias de Comprensión Oral en Segunda Lengua (L2)

En las últimas décadas, numerosas investigaciones realizadas para saber si era posible enseñar la comprensión oral, arrojaron luz sobre las estrategias cognitivas en la comprensión oral. Cornaire (1998) comenta que trabajos como el de Goss (1982) ya consideraban la escucha como una tarea de resolución de problemas que pone en práctica procesos automatizados, como el guardar en la memoria el flujo de información, y otros más controlados, por ejemplo, estrategias tales como la redundancia, lo previsible del mensaje, la formulación y verificación de hipótesis, la atención sobre un aspecto específico del mensaje etc.. Bronw y Yule (1983), también sacaron algunas conclusiones sobre las estrategias de comprensión oral para las lenguas extranjeras, a partir de la observación de las estrategias en lengua materna; con respecto a la situación de escucha, estos autores afirman que

ésta es bastante precaria para el oyente extranjero si se la compara con la del oyente nativo.

A continuación, me centraré en la clasificación de estrategias de comprensión oral más destacable en los últimos años, realizada por Vandergrift (1997), no sin antes mencionar la clasificación que utiliza Goh (1998b) para sus trabajos, basada en las taxonomías propuestas por Rubin (1987), Oxford, (1990a), O'Malley y Chamot (1990), readaptadas a su vez, con propuestas de DeFillipis (1980) (*visualisation*) (citado por Goh, 1998b) y sus propias aportaciones personales (*fixation, reconstruction, real-time evaluation of input*).

Vandergrift (1997) propone una clasificación de la estrategias de comprensión oral y de sus definiciones con ejemplos representativos de cada una de ellas, que es una adaptación de la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), que ya he reproducido más arriba, de la Oxford (1990) y de una anterior del mismo autor, Vandergrift (1996). Como los autores en los que se basa, Vandergrift divide las estrategias en tres grandes grupos:

- Estrategias metacognitivas,
- Estrategias cognitivas y
- Estrategias afectivas.

Me referiré a cada una de ellas, porque como se verá posteriormente, esta clasificación es la base para las categorías que se contrastan en los sucesivos estudios de esta tesis.

- Estrategias metacognitivas²⁴

1.- Planificación: Desarrollo de la conciencia de lo que es necesario hacer para completar una tarea de comprensión oral, desarrollo de un plan de acción apropiado y/o planes contingentes apropiados para superar las dificultades que pueden interferir en finalizar con éxito una tarea.

1a.-Organización previa: Clarificar los objetivos de una tarea de comprensión oral prevista y/o proponer estrategias para manejarla.

Ejemplos: *“Leo todo lo que tenemos que hacer. Intento pensar las cuestiones que el profesor va a preguntar”*.

1b.- Atención dirigida: Decidir con anticipación prestar atención en general a la tarea de comprensión oral e ignorar distractores irrelevantes. Mantener la atención mientras se escucha.

Ejemplos: *“Me esfuerzo realmente por escuchar. Recojo las palabras familiares para que...”* (en combinación con transferencias).

1c.- Atención selectiva: Decidir atender a aspectos específicos del *input* de lenguaje o detalles situacionales que ayuden en la comprensión y/o a finalizar la tarea.

Ejemplos: *“Escucho las palabras clave. Identifico a los conversadores y sus relaciones por el tono de voz y como se dirigen unos a otros. Esto limitará los asuntos de la discusión”* (en combinación con planificación, inferencia de voz y elaboración)

1.d.- Autocontrol: Entendimiento de las condiciones que ayudan a finalizar con éxito tareas de comprensión oral y arreglárselas para que esas condiciones estén presentes.

²⁴ la traducción es realizada expresamente para esta tesis.

Ejemplos: *“Intento ponerme en el estado mental de comprensión del francés. Pongo todo de lado y me concentro en lo que está diciendo”*.

2.- Monitorización: Comprobar, verificar o corregir la comprensión o el comportamiento personales durante la tarea.

2a.- Monitorización de la comprensión: Comprobar, verificar o corregir la comprensión personal a nivel local.

Ejemplos: *“Traduzco y veo si suena bien”* (en combinación con traducción). *“Intento poner todo junto, entender una cosa lleva a entender otra”*.

2b.- Monitorización de la audición: Usar el oído personal para el lenguaje (cómo suena algo) para tomar decisiones.

Ejemplos: *“Utilizo mi conocimiento del portugués, fundamentalmente sonidos”* (en combinación con transferencia). *“Uso el sonido de las palabras para relacionarlas con otras que conozco”*.

2c.- Doble monitorización: Comprobar, verificar o corregir la comprensión personal durante la tarea o en la segunda vez, a través del texto oral.

Ejemplo: *“Podía captarlo al final y entonces volvía atrás. Sol por la mañana, eso no tenía sentido...(al principio) sonaba como frente frío, algo dejaba de tener sentido”*.

3.- Evaluación: Comprobar los resultados de la comprensión oral frente a una medida interna de totalidad y exactitud (que se ha comprendido todo y bien).

3a.- Evaluación del comportamiento: Juzgar la ejecución total de la tarea.

Ejemplo: *“¿Me he acercado bastante?”* (al final de un informe de pensar en voz alta).

3b.- Evaluación de estrategias: Juzgar el uso de estrategias.

Ejemplo: *“No me concentro demasiado en la traducción palabra por palabra porque entonces lo que tienes es un lote de palabras y no cómo están relacionadas produciendo algún tipo de significado”*.

4.- Identificación de problemas: Identificar explícitamente el punto central que necesita solución en una tarea o identificar un aspecto de la tarea que dificulta completarla con éxito.

- Estrategias cognitivas

1.- Inferencia: Usar la información dentro del texto o el contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares en una tarea, para predecir resultados o completar información que falta.

1a.- Inferencia lingüística: Usar palabras conocidas en una frase para adivinar el significado de las desconocidas.

Ejemplo: *“Uso otras palabras de la frase. Intento pensar en el contexto y adivinar”*.

1b.- Voz e inferencia paralingüística: Usar el tono de voz y o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas en una frase.

Ejemplos: *“Escucho cómo se han dicho las palabras. Adivino, usando el tono de voz como una llave”*.

1c.- Inferencia kinésica: Usar las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, los movimientos de las manos del que habla para adivinar el significado de sus palabras.

Ejemplos: *“Leo el lenguaje de su cuerpo. Leo su cara. Uso los gestos de las manos del profesor”*.

1d.- Inferencia extralingüística: Usar los sonidos ambientales, las relaciones de los que hablan en un texto oral, los materiales de la hoja de respuestas o los referentes concretos de la situación para adivinar el significado de las palabras.

Ejemplos: *“Adivino sobre la base del tipo de información que solicita la pregunta. Comprendo lo que el profesor escoge para escribir en la pizarra para clarificar lo que está diciendo”.*

1e.- Inferencia entre partes: Usar información externa al nivel local de la frase para adivinar significados.

Ejemplos: *“Como al principio había hablado de pista, puede ser que fuera una carrera...una carrera de caballos... Coges cosas que sabes y las pones juntas en la situación completa de forma que sabes lo que significa”.*

2.- Elaboración: Usar conocimientos anteriores exteriores al texto o el contexto conversacional y relacionarlo con los conocimientos proporcionados por el propio texto o la conversación para obtener resultados o completar información.

2a.- Elaboración personal: Referirse a la experiencia personal anterior.

Ejemplos: *“Creo que hay una gran picnic o una fiesta familiar, no sé, suena divertido... Sabe...quizás se echan de menos uno al otro, porque eso me ocurre mucho a mí, nos echamos de menos por lo que sea y entonces y llamas y dices: “Bueno, ¿que pasó?””*

2b.- Elaboración mundana: Usar el conocimiento adquirido con la experiencia en el mundo.

Ejemplos: *“Reconocer los nombres en los deportes te ayuda a saber de que deporte están hablando. Uso el asunto para determinar las palabras que escucharé especialmente (en combinación con atención selectiva)”.*

2c.- Elaboración académica: Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.

Ejemplos: *“Lo sé por las conversaciones telefónicas echas en clase. Relaciono la palabra con un asunto que hemos estudiado. Intento pensar en todo lo que sé de francés”.*

2d.- Elaboración por preguntas: Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para examinar las posibilidades lógicas.

Ejemplos: *“Algo sobre sesenta y uno, restaurante, sesenta y uno, puede ser una dirección. Hum, el dijo que empezó, probablemente a arreglar su apartamento, algo sobre su apartamento. Probablemente se acaba de mudar, hum, porque lo están arreglando”.*

2e.- Elaboración creativa: Construir una historia o adoptar una perspectiva inteligente.

Ejemplos: *“Sonaba como presentar algo, como decir aquí hay algo pero no me puedo imaginar qué es, podría ser como...uno de los atletas, como presentando una persona o algo. Imagino que hay una excursión al carnaval de Québec, o sea que puede ser como algo que tienen que apuntar, una cita, escribir, dibujar”.*

2f.- Imágenes: Usar imágenes mentales o reales para representar información; codificada como una categoría separada pero vista como una forma de elaboración.

Ejemplos: *“Puedo representar las palabras en mi mente. Hago imágenes en mi mente para las palabras que conozco, después completo la imagen que falta en la secuencia de imágenes mentales”.*

3.- Sumarización: Hacer un sumario mental o escrito del lenguaje y la información presentados en una tarea de comprensión oral.

Ejemplos: *“Recuerdo los puntos clave y los paso por mi cabeza, que ocurrió aquí y que ocurrió aquí y consigo organizarlo todo para contestar las preguntas”.*

4.- Traducción: Transferir ideas de una lengua a otra de forma relativamente literal.

Ejemplos: *“Yo traduzco. Digo lo que ella dice en mi cabeza, pero en inglés. Una vocecita dentro de mi está traduciendo”.*

5.- Transferencia: Usar el conocimiento de una lengua (p.ej. relaciones etimológicas) para facilita la comprensión en otra.

Ejemplo: *“Intento relacionar las palabras con el inglés. Uso mi conocimiento de otras lenguas: Inglés para entender Alemán y Portugués (fundamentalmente sonidos) para entender Francés”.*

6.- Repetición: Repetir un trozo de lenguaje (palabra o frase) en el curso de la realización de una tarea.

Ejemplos: *“Pronuncio las palabras. Me digo las palabras”.*

7.- Recursos: Usar las fuentes informativas de referencia disponibles de la lengua objetivo, incluyendo diccionarios, textos y trabajo previo.

Ejemplos: *“Lo busco en el diccionario. Lo miro en la cubierta de atrás del libro”.*

8.- Agrupamiento: Recoger información basada en el agrupamiento de acuerdo con atributos comunes.

Ejemplos: *“Trato de relacionar las palabras que suenan igual”* (en combinación con monitorización auditiva). *“Divido las palabras en partes que pudiera reconocer”.*

9.- Anotación: Escritura de palabras clave y conceptos en forma abreviada, verbal, gráfica o numérica, para ayudar en la realización de la tarea.

10.- Deducción/Inducción: Aplicar conscientemente reglas personales o aprendidas para entender la lengua objetivo.

Ejemplos: *“Uso el conocimiento del tipo de palabras tales como las partes del discurso”.*

11.- Sustitución: Seleccionar abordajes alternativos, planes revisados o diferentes palabras o frases para realizar una tarea.

Ejemplos: *“Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena correcto”* (en combinación con traducción y monitorización de la comprensión).

- Estrategias Socioafectivas

1.- Preguntar para clarificar: Pedir una explicación, verificación, repetir una frase, o ejemplos sobre el lenguaje y/o la tarea. Ponerse cuestiones a uno mismo.

Ejemplos: *“Preguntaré al profesor. Pediré que repita”*.

2.- Cooperación: Trabajar en conjunto con alguien diferente del interlocutor para resolver un problema, aunar información, comprobar una tarea o conseguir opinión sobre como se ha hablado o escrito.

Ejemplos: *“Pido ayuda a alguien que conoce la palabra. Se lo pido a un amigo. Se lo pido al que esté al lado”*.

3.- Disminuir la ansiedad: Reducir la ansiedad por el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente para realizar la tarea.

Ejemplos: *“Pienso en algo divertido para calmarme. Respiro hondo”*.

4.- Autoestímulo: Proporcionar motivación personal a través de una autocharla (conversación con uno mismo) positiva y auto-recompensándose durante la tarea o tras completarla.

Ejemplos: *“Trato de conseguir lo que puedo. Bien, mi intuición era correcta. Me digo a mí mismo que todos los demás están probablemente teniendo el mismo problema también”*.

5.- Tomando la temperatura emocional: Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones personales mientras se escucha para evitar las negativas y sacar partido de las positivas.

Ejemplos: *“Me lo llevo a casa y lo saco con mi familia. O.K., me estoy volviendo loco porque no entiendo”*.

3.4. Factores que influyen en la elección de estrategias

Aunque todavía las investigaciones son escasas, todo parece indicar que, de la misma manera que hay una serie de factores que inciden directamente en la comprensión oral, hay factores que están relacionados con la elección de las estrategias. Dromard (1990: 31) añade que esta elección depende de la personalidad y de la experiencia, del contexto de aprendizaje, de la metodología del curso *"et enfin des stratégies pédagogiques du professeur dont la démarche peut aider aux étudiants à "affiner" leurs stratégies"*.

Hasta ahora he hecho referencia a las investigaciones en las que se asocian factores de personalidad y textuales a la destreza de comprensión oral (punto 2.2.). De los estudios sobre las estrategias de comprensión oral, ya he hablado en otros capítulos de esta tesis (*Objeto de la investigación* (punto 1.2.) e *Investigaciones sobre Metacognición y Comprensión Oral* (punto 4.4.)). Ahora me propongo mencionar algunas investigaciones que relacionan los factores antes mencionados con la elección de determinadas estrategias, investigaciones que han sido revisadas por Cyr (1996) y que resumo a continuación²⁵:

– Entre las investigaciones relacionadas con aspectos de la personalidad, es de destacar las realizadas con respecto a los estilos de aprendizaje y, concretamente al estilo cognitivo. Willing (1988) señala que la distinción entre dependientes²⁶ e independientes no es absoluta, que hay tipos mixtos y que los independientes de campo son más hábiles para adoptar el

²⁵ Todos las investigaciones están citadas en este autor y esta obra; las que he manejado directamente aparecen en la bibliografía de referencia de esta tesis.

²⁶ Los dependientes del campo son los alumnos con un perfil analítico; los independientes son los globalistas.

enfoque del tipo opuesto. Otros autores (Naiman y otros, 1978; Genesse y Hamayan, 1980) señalan correlaciones débiles entre la independencia del campo y la comprensión oral o no encuentran ninguna correlación significativa con respecto a medidas de competencia (Bialystok y Fröhlich, 1978). Autores como Skedan (1989) sugiere que se abandonen las investigaciones en ese sentido.

– Las investigaciones de orden biográfico se refieren a una serie de estudios de variables como la edad, el sexo, la lengua materna, etc. Pocos son los estudios sobre niños y estrategias de aprendizaje (Wong-Fillmore, 1976, 1979), pero si se comparan éstos con los adultos o adolescentes, realizan un cierto número de estrategias cognitivas y parecen utilizar mejor las estrategias sociales; los más mayores privilegian estrategias de conciencia de actividades metalingüísticas. El sexo establece diferencias ya conocidas como el que las mujeres utilicen estrategias sociales más frecuentemente que los hombres; estudios como los de Ehrman y Oxford (1989) y Oxford y Nyikos (1989) descubren y confirman la superioridad de las mujeres en la frecuencia de utilización de todos los tipos de estrategias. Determinadas lenguas pueden tener una cierta preferencia por un tipo de estrategia; los asiáticos se decantan por el empleo de estrategias nemotécnicas y se resisten a abandonarlas (Poltzer y McGroarty, 1985; Sutter, 1987).

– En los factores de orden situacional, el grado de competencia sí parece influir en la elección de estrategias. Poltzer (1983) señala que los estudiantes avanzados utilizan estrategias más eficaces y Chamot, O'Malley, Küpper, Impink-Hernández (1987) constatan que la utilización de estrategias cognitivas disminuye proporcionalmente con el tiempo mientras que las estrategias metacognitivas aumentan. Otros autores afirman que los estudiantes avanzados eligen las estrategias más apropiadas a la tarea en

cuestión (Oxford, 1990b). Los enfoques pedagógicos influyen en el tipo de estrategia de uso: los estudiantes universitarios emplean estrategias que son fruto de aproximaciones analíticas y gramaticales (Oxford y Nyikos, 1989); también en enfoques comunicativos (lenguas con fines específicos), los estudiantes reflejan un uso de estrategias más enfocado a la comunicación (Ehrman y Oxford, 1989). Sin embargo, McGroarty (1987) demuestra que a pesar de utilizar enfoques comunicativos, los estudiantes continúan usando estrategias analíticas. Al parecer, las resistencias a cambiar de enfoque existen, pero a la larga los estudiantes adoptan las estrategias implícitas en los programas de enseñanza (Sutter, 1987, citado por Oxford, 1990b). Las lenguas materia de estudio pueden desarrollar diferentes estrategias; así, los estudiantes de ruso utilizan más estrategias que los de español (Chamot y otros, 1987), aunque en este caso, se pone en duda que la lengua sea el factor esencial (Oxford, 1990b). Finalmente, una estrategia puede ser más o menos rentable según la tarea que se tenga que afrontar (Rubin, 1975); los alumnos utilizan diferentes estrategias según la tarea de aprendizaje (Bialystok, 1979).

– Los factores de orden afectivo: actitud y motivación son determinantes en la elección de las estrategias, hasta el punto de éstas son consideradas como una manifestación más de la motivación (Gardner y MacIntyre, 1993).

– Entre los factores de orden personal, tres son los factores relacionados con la elección de estrategias: la carrera u orientación profesional, la conciencia metacognitiva (ver 8.1.3) y la aptitud. Los estudiantes en ciencias sociales se inclinan más por la utilización de buenas estrategias²⁷ (Politzer y McGroarty, 1985), y mayor variedad y frecuencia (Oxford y Nyikos, 1989;

²⁷ Son consideradas buenas estrategias: la búsqueda de ocasiones para practicar la lengua, la independencia, la autonomía, la utilización de estrategias metacognitivas, etc.

Ehrman y Oxford, 1989). Las investigaciones sobre las relaciones entre la aptitud (habilidad en general, inteligencia) y las estrategias no son concluyentes. Por último, los trabajos sobre el papel de la conciencia en el uso de estrategias han evolucionado desde las primeras investigaciones (Seliger, 1983, Wenden, 1986) que no encontraban una relación directa a investigaciones posteriores (Wenden, 1987b, 1991) que le confiere un papel capital en la elección y la utilización de estrategias cognitivas. Hay autores que afirman una asociación directa (Politzer, 1983); otros que afirman que el uso de estrategias metacognitivas es una manifestación de inteligencia y que el uso de estrategias en general, en número y en frecuencia, predice de manera fiable el éxito en el aprendizaje (Oxford, 1990b), pero el hecho de que algunas de las estrategias más útiles²⁸ impliquen un cierto control, una implicación de la persona, supone “*une conception plus actuelle, plus dynamique et plus raffinée de l’aptitud*” (Cyr, 1996: 101).

Para concluir, Cyr (1996) señala que los factores que más parecen predisponer al uso de ciertas estrategias son de orden psicológico y afectivo, como la motivación que es lo que más determina el grado de implicación del individuo. También las variables situacionales, como el nivel de competencia general del alumno, su nivel de conciencia y las exigencias de la tarea, tienen un efecto sobre la elección de las estrategias.

²⁸ Después de hacer una revisión de las investigaciones sobre este tema, Oxford concluye que las estrategias más útiles son: la adivinación, la perseverancia en la comunicación en condiciones adversas o con poca competencia lingüística, el centrar la atención a la vez sobre el sentido y sobre la estructura de la lengua y la superación de las dificultades emotivas que implica el aprendizaje de una lengua.

A continuación, una vez revisados el concepto de estrategia y las clasificaciones más relevantes en L2 -en concreto en la destreza de comprensión oral- así como los estudios realizados sobre los factores susceptibles de influir en la elección de determinadas estrategias, me propongo, en el capítulo siguiente, centrar el marco teórico de esta tesis en la Metacognición. Para ello, en primer lugar, abordaré el concepto desde una visión más general para pasar posteriormente a su aplicación a la lengua, a la L2 y a la comprensión oral; referiré, al igual que en capítulos anteriores, los estudios más recientes sobre la metacognición en la destreza estudiada, con el fin de focalizar la atención sobre el objeto de esta tesis.

Referencias Bibliográficas

- Bernad Mainar, J.A. (1990) Estrategias de Aprendizaje en el Aula: Diseños de investigación en marcos disciplinares. In C. Monereo (ed.) *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
- Bialystok, E. (1990) *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brow, G.; Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornaire, C. (1998) *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
- Cyr, P. (1996) *Le point sur les stratégies d'apprentissage*. Québec: CEC.
- Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins, J. (1999) *The learning strategies. Handbook*. NY: Longman.
- Chaudron, G. (2003) Validity and Methodology in Learning Strategy Research. Conferencia Plenaria del VII Coloquio Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Universidad de Alcalá de Henares.
- DeFillipis, D.A. (1980) *A Study of the Listening Strategies used by Skillful and Unskillful College French Students in Aural Comprehension*. PhDdissertation, University of Pittsburgh.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001). <http://www.rae.es>.
- Diccionario Le Petit Robert 1* (1990). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Dörnyei, Z.; Scott, M. (1997) Communication Strategies in Second language: Definitions and Taxonomies. *Languale Learning* 47, 1. pp. 173-210.
- Dromard D. (1990) Vous avez dit stratégies? (I) In *Ici et Là* nº 17. pp. 31-33.
- Espéret E. (1990) Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs. In Gaonac'h D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Faerch C.; Kasper, G. (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

- Genovard (1990) Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción. In Monereo, C. (ed.), *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
- Goh, C. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Goh, C. (1998a) Strategic processing and metacognition in second language listening. PhDthesis. Lancaster: Lancaster University.
- Goss, B. (1982) Listening as information processing. *Communication Quarterly* 30, 4. pp. 304-307.
- Kawai, Y.; Oxford, R.; Iran-Nejad, A. (2000) *The Journal of Mind and Behavior* 21, 1-2. (citado por Chaudron, 2003)
- Larseen-Freeman, D.; Long, M.H.(1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Martín Molero, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson,S.L.
- Martín Molero, F. (1999) *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Oxford, R. (1990a) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publications.
- Oxford, R. (1990b) Styles, strategies, and aptitude: Connetions for language learning. In Parry, T.S.; Stansfield (eds.) *Language, Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Oxford, R.; Burry-Stock, J. (1995) Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL versions of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23, 1. pp. 1-23.
- Politzer, R.L. (1983) An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 1. pp. 54-65.
- Román Pérez, M.; Díez López, E. (1994) *Curriculum y programación. Diseños curriculares de aula*. Madrid: EOS.

- Rubin J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden A.; Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Stern H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Vandergrift, L. (1996) Listening Strategies of Core French High School Students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 2. pp. 196-219.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp 387-409.
- Weinstein, C.E.; Hume, L.M. (1998) *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington D.C.: American Psychological Association. (citado por Chaudron, 2003).
- Wenden, A. (1986) What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 2. pp. 186-205.
- Wenden A. (1987a) Conceptual Background and Utility. In Wenden A.; Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1987b) Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Languagelearning*, 37, 4. pp. 573-595.
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Willing, K. (1988) *Learning Style in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum R.
- Yule, G.; Tarone, E. (1997) Investigation Communication Strategies in L2 reference: pros and cons. In Kasper, G.; Kellerman, E. (eds.) *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.

CAPÍTULO 4. LA METACOGNICIÓN

Introducción

El tercer eje del Marco Teórico lo constituye la revisión del concepto de metacognición, partiendo de su definición y de los modelos generales más representativos para pasar después a los que han sido desarrollados en Segunda Lengua (L2). Considero igualmente necesario aludir a la definición de conceptos como metalenguaje, actividades y habilidades metalingüísticas admitidos en la actualidad como parte integrante de la metacognición y al desarrollo de esas habilidades en L2, en la destreza de comprensión oral, en particular. El capítulo termina con las investigaciones sobre estrategias de comprensión oral más directamente relacionadas con la investigación de esta tesis. Este estado de la cuestión permitirá entender con mayor claridad la pertinencia de abordar el trabajo de investigación que he desarrollado en esta Tesis y la aportación de mi investigación al campo de la metacognición en la comprensión oral de una Segunda Lengua (L2).

4.1.- Concepto de Metacognición.

Meta es un prefijo griego que expresa la sucesión, el cambio, la participación (le Petit Robert: 1990); por consiguiente, metacognición es lo que viene después de la cognición y participa de ella. Es un neologismo científico

como metalenguaje o metamatemática²⁹ y, según este mismo diccionario, en estos casos, meta significa “*ce qui dépasse, englobe*” un objeto de pensamiento, una ciencia. Este neologismo es fruto de la psicología actual y de la orientación cognitiva en particular.

En el capítulo de la *Justificación de la investigación* (punto 1.1), ya hice mención de algunas definiciones de la metacognición, en las que se ponen de relieve no sólo la reflexión sobre el conocimiento de los procesos cognitivos (Flavell, 1987) y la toma de conciencia del individuo de los propios procesos mentales (pensamiento y aprendizaje) (Antonijevick y Chadwick, 1981-1982), sino también las capacidades del individuo para ejercer un control sobre sí mismo y sobre sus estrategias de aprendizaje (Gombert, 1990; Tardif, 1992). Para Cyr (1996) el conocimiento y el control están ligados a factores cognitivos y afectivos.

En la actualidad, la mayoría de las definiciones, citadas por González (1996), (Weinstein y Mayer, 1986; Nickerson, 1988; García y La Casa, 1990; Otero, 1990; Ríos, 1990; Swanson, 1990) conllevan los dos componentes: conocimiento y control. Todas ellas aluden, como lo dice el propio González, a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un conjunto de mecanismos que permiten recabar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. Sin embargo, todos están de acuerdo en que la metacognición es un constructo

²⁹ Para Mayor, Suengas y González (1993: 52), metalenguaje se introduce por analogía con metamatemática pero existe una gran diferencia entre ellos. Metamatemática es el lenguaje natural para hablar sobre realidades matemáticas (números, símbolos, reglas) el metalenguaje es el lenguaje que se utiliza para hablar del lenguaje; se trata del mismo lenguaje aunque su función sea distinta; con el lenguaje nos referimos a una realidad diferente a la del propio lenguaje, éste se usa pero no se menciona; con el metalenguaje nos referimos al propio lenguaje y por lo tanto éste se menciona.

tridimensional que abarca no sólo conciencia y control sino también la evaluación de los procesos cognitivos propios.

Poggioli (1996) sintetiza una serie de definiciones y afirma que la metacognición es el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos, modificarlos en función de los progresos y de los resultados. Así pues, un aprendiz es metacognitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos (percepción, atención, etc.) y sus estrategias cognoscitivas (elaboración, organización), y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos, en forma consciente y deliberada, es decir, los planifica, revisa, evalúa y modifica en función de los progresos que va obteniendo a medida que los realiza, teniendo en cuenta los resultados de su puesta en práctica.

4.1.1.- Evolución histórica del concepto

González (1993-1998), identifica lo que el denomina tres edades diferentes. En la primera, se encuentran los trabajos de Tulving y Madigan (1969) (citado por González), sobre la capacidad del ser humano para tener memoria de su propia memoria (metamemoria). En la segunda edad, se sitúan los trabajos de Flavell que acuñó el término de metamemoria en 1971, al que siguió el de metacognición. La reflexión sobre los propios procesos de memoria desarrolla toda una línea de investigación sobre la primera vertiente de la metacognición: el conocimiento acerca de la cognición. La tercera edad correspondería a la etapa actual, es decir a la otras dos vertientes por la que discurre la investigación sobre la cognición: la metacognición como control de la cognición y la supervisión de la cognición. Según este mismo autor, estos

tres aspectos, lejos de contradecirse se combinan para dar lugar a un complejo constructo que abarca al menos tres dimensiones: el conocimiento estable y consciente de las personas a cerca de la cognición, la autorregulación, monitorización, etc. de las propias destrezas cognitivas y la habilidad para reflexionar tanto sobre el conocimiento como sobre la manipulación de esos procesos (Campione, Brown y Connell, 1989; citado por González, 1993-1998).

4.1.2.- Conocimiento, control y supervisión de la cognición

Para abordar estos tres componentes de la metacognición, voy a seguir a Poggioli, (1993-1996), en los dos primeros componentes y González (1996) en el tercero.

El conocimiento que se tiene sobre los propios recursos para aprender y la disponibilidad de esos recursos ante una tarea concreta de aprendizaje, es lo que se denomina conocimiento acerca de la cognición. Este tipo de conocimiento se caracteriza por ser estable, por poder ser enunciado verbalmente por el aprendiz, aunque no siempre es fácil porque puede ser muy impreciso y además, se desarrolla tardíamente.

Este conocimiento implica tres tipos diferentes de conciencia metacognitiva (Schraw y Moshman, 1995; citado por Poggioli, 1993-1996):

- El conocimiento declarativo que incluye el conocimiento que se tiene sobre sí mismo como aprendices, y de los factores que condicionan la realización de las tareas.

– El conocimiento procedimental se refiere a cómo realizar las tareas, la utilización de destrezas en forma automática, la secuenciación eficiente de las estrategias, etc.

– El conocimiento condicional es saber cuándo y por qué aplicar diversas acciones y conocer la utilidad de los procedimientos cognitivos.

Poggioli concluye que los aprendices eficientes poseen conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre la cognición y que, en general, este hecho mejora la ejecución de la tarea.

Conviene hacer mención aquí y ahora de que el objeto de la metacognición en esta tesis, la Segunda Lengua, a su vez comporta tres categorías de conocimientos (Tardif, 1992). Los conocimientos declarativos corresponden, en este caso, a lo que se denomina *savoirs*, por ejemplo, las reglas de concordancia del participio pasado, así como todos los conocimientos sobre el sistema gramatical (fonológico, sintáctico, semántico); los conocimientos de tipo procedimental se refieren a los *savoir-faire*, “*au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action*” (Tardif, 1992: 50) en un contexto de realización de tareas reales, por ejemplo, coger un mensaje por teléfono, anticipar el desarrollo de una conversación etc. y por último, el conocimiento condicional, también llamado procedimiento estratégico, que establece en qué momento o en qué contexto es apropiado utilizar una estrategia u otra, por ejemplo, distinguir en un enunciado lo que es fundamental o accesorio, utilizar un registro de la lengua u otro, etc.

La regulación de la cognición hace referencia a las actividades de tipo metacognitivo que posibilitan el control de los procesos de aprendizaje y que

abarcen tres dimensiones: la planificación, la monitorización, es decir, la verificación del resultado de las estrategias aplicadas y la evaluación de la tarea, que se refiere al examen, revisión y evaluación de las estrategias utilizadas durante el proceso. Estas actividades de regulación son inestables, no son fáciles de referir y son relativamente independientes de la edad del aprendiz.

Estas tres dimensiones de las actividades metacognitivas de control, por lo que respecta a la segunda lengua, han sido ya recogidas en el capítulo anterior, cuando se han referido las estrategias metacognitivas, dentro de las clasificaciones de los autores que las tratan de una manera general (Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990) y de aquellos otros que las aplican a la destreza de comprensión oral (Vandergrift, 1997; Goh, 1998).

Poggioli (1993-1996) afirma que la actividad reguladora mejora la ejecución no sólo por un mejor uso de recursos como la atención y las estrategias, sino también por una mayor conciencia de las dificultades en comprensión. Estudios como el de Brown y Palincsar (1989), cuando incluyen actividades autoregulatoras como parte del entrenamiento, demuestran una mejora significativa en el aprendizaje. Brown (1987) señala que estos procesos de control o autorregulación pueden no ser conscientes en muchas situaciones de aprendizaje, bien porque sean procesos automáticos o porque se hayan desarrollado sin ninguna reflexión consciente, y por consiguiente, son difíciles de enumerar. Otras investigaciones afirman que el conocimiento de la cognición y el control no son independientes uno de otro, sino que el primero representa una seria limitación en la resolución de problemas (Swanson, 1990) y en la precisión de la habilidad para verificar actividades de comprensión de lectura (Schraw, 1994). (Estas dos últimas investigaciones son citadas en Poggioli, 1993-1996).

Los trabajos de Flavell (1981, 1987) confirman que el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que usa, para tener conocimiento de sus propios procesos, y controlar y regular el uso de esos procesos, es decir, de tener la habilidad de reflexionar tanto sobre sus conocimientos como sobre sus procesos de manipulación de ese conocimiento. Esta tercera vertiente es la que se denomina supervisión de la cognición.

4.2. Modelos de la Metacognición

Para hacer una revisión de los modelos más representativos sobre la metacognición, voy a seguir a Mayor, Suengas y González (1993); en primer lugar, expondré los modelos de Flavell (1981, 1987) y de Wellman (1985) y en segundo lugar, el modelo de los propios autores. A continuación, haré referencia al modelo de Borkowski y Turner (1990) y a una adaptación de este modelo realizada por Poggioli (1993-1996). Pero antes, conviene hacer mención de los paradigmas y raíces de la metacognición.

El concepto de metacognición se ha ido perfilando en el tiempo, con la aportación de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas. Mayor, Suengas y González (1993: 53) citan a Yussen (1985) para enumerar cuatro posibles paradigmas o tratamientos teóricos de la metacognición:

1.- Procesamiento de la información. Los teóricos más representativos de este paradigma son: Siegler, Klahr, Sternberg y Trabasso. El tratamiento teórico de la metacognición se basa en la descripción de un modelo de control, de un modelo de mecanismos autorregulatorios y de un modelo de entrenamiento en estrategias y generalización.

2.- Cognitivo-Estructural. Sus máximos representantes son: Piaget, R. Brown y Feldman. La teoría se centra en la descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos; pone énfasis en secuencias de cambio estructural y propone modelos de relación entre el cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.

3.- Cognitivo-Conductual. Sus teóricos más importantes son: Bandura, Mischel, Rosenthal y Zimmerman. Este paradigma sitúa el estatus de la metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje. Describen el modelo como fuente de la metacognición y resaltan el papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta.

4.- Psicométrico. Los autores más representativos son: Cattell-Horn, Guilford, la estructura del intelecto, el factor Kaufman y el modelo estructural, WISC. Este paradigma pone el énfasis en los problemas de medida (p.ej., fiabilidad y validez) y en identificar factores metacognitivos o procesos básicos.

Los mismos autores citan a A.L. Brown (1987) para establecer las raíces de la metacognición que sitúan en los análisis de los informes verbales, de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información, de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual, y del tópico de la heterorregulación. A estas raíces y a estos paradigmas, pueden añadirse otros, entre los que destacan: los estudios sobre la conciencia, y especialmente la conciencia reflexiva (Sommerhorff, 1990; McGinn, 1991; Bock y Marsh, 1993); los relacionados con la teoría de la mente (Yussen, 1985; Mayor, 1990; Rogers, Rutherford y Bibby, 1992); los que se refieren al procesamiento estratégico y a la utilización de estrategias de aprendizaje y de pensamiento (Schmeck, 1988; Weinstein,

Goetz y Alexander, 1988; McCormick, Miller y Pressley, 1989); los relacionados con el autocontrol, la autoeficiencia, la autoestima y el autoconcepto (Bandura, 1986; Schunk, 1991); los que describen y explican el aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Schunk, 1989); los que intentan delimitar la naturaleza y el alcance de la representación, de los modelos de la mente y del conocimiento (Anderson, 1983; Mayor, 1990); los que analizan la recursividad (Chomsky, 1957; Lieberman, 1993), etc. (autores y obras citados por Mayor, Suengas, González, 1993).

4.2.1.- El modelo de Flavell

De los dos modelos que se exponen a continuación, el modelo de Flavell (1981, 1987), es el que se está aplicando, en la actualidad, al aprendizaje de la L2. Así, este modelo consiste en la distinción e interacción de cuatro componentes: los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias. Forman parte de este modelo la clasificación de variables que afectan a la metacognición, ya que el conocimiento metacognitivo puede ser dividido en tres categorías:

- El conocimiento de las variables personales, es decir la información sobre los seres humanos como organismos cognitivos (afectivos, preceptuales, motivacionales) que incluye información intraindividual sobre el propio conocimiento en determinadas tareas cognitivas (*“se me dan fatal los listening”*³⁰); interindividual, de comparación del rendimiento con otras personas (*“yo tengo mejor oído que mi compañera, pero ella tiene mejor memoria”*) y

³⁰ Los ejemplos de los distintos tipos de conocimientos se refieren todos a la comprensión oral y están extraídos de los diarios que han realizado los alumnos de esta intervención.

universal, sobre características generales de los procesos cognitivos (*“es muy difícil retener la información en una comprensión oral”*)

– El conocimiento de las variables de la tarea. Este conocimiento supone saber cómo la naturaleza de la información con la que se trabaja puede alterar o impedir el modo de tratar con ella. (*“los documentos orales con soporte escrito son más fáciles que los que no lo tienen”*)

– El conocimiento de las variables de estrategia implica el aprendizaje de procedimientos para conseguir, en este caso, comprender global o selectivamente un texto oral. Para ello, se recurre a estrategias cognitivas (*“infero la significación de una palabra por el contexto”*) y metacognitivas (*“al monitorizar, me he dado cuenta que no podía ser lo que yo comprendía porque antes ha dicho ...”*).

En resumen, en el caso del aprendizaje de una L2, Wenden (1991) aplica esta tipología y considera que el conocimiento de la persona consiste en el conocimiento general que los aprendices poseen: ser conscientes de cómo se aprende la lengua, las creencias que se tienen sobre el éxito y el fracaso personal en la realización de una tarea, cómo determinados factores, edad, aptitud, estilo de aprendizaje puede influir en el conocimiento de la lengua. El conocimiento sobre la tarea se refiere a lo que los aprendices saben sobre el propósito, las demandas y naturaleza de las tareas de aprendizaje. Por último, el conocimiento de las estrategias es lo que los aprendices saben sobre sus estrategias. Wenden señala que a veces se produce un solapamiento entre estos dos últimos tipos de conocimiento.

El desarrollo cognitivo, según Flavell, también implica la conciencia de las experiencias metacognitivas, por ejemplo, la ansiedad que se experimenta cuando no se entiende un documento oral o la satisfacción, cuando después de trabajarlo, se consigue entenderlo.

4.2.2.- Los modelos de varios autores

Mayor, Suengas y González (1993)

El primer modelo, de Mayor, Suengas y González (1993) incorpora los dos componentes básicos: el conocimiento y el control, pero considera necesario el introducir otro componente, que se denomina *autopoiesis* (Mayor, Suengas y González, 1993: 56-57):

“ ... a través del cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre (el volver sobre sí mismo, el circuito de retroalimentación) y la apertura (el ir más allá de lo dado, el salto de nivel) creando algo distinto de lo ya existente ...”

Según estos autores, gracias a este tercer componente de la metacognición, la actividad metacognitiva va más allá de la conciencia, construyéndose a sí misma. (Bruner, 1987)

En cada uno de los tres componentes básicos, estos autores señalan diferentes aspectos; así, para el primero, que llaman conciencia, incluyen los niveles de conciencia, la intencionalidad y la introspección; para el control, se diferencia entre la acción dirigida a metas, el control ejecutivo y el autocontrol; y para la autopoiesis, se consideran el *feedback*, la recursividad y la dialéctica unidad-diversidad. Estos componentes, según los propios autores, pueden articularse en forma de sistemas de coordenadas o en un modelo tridimensional.

Por otra parte, Mayor (1990), citado por Mayor, Suengas y González (1993: 61), propone unos requisitos que ha de poseer cualquier modelo de la cognición, actividad cognitiva o mente; es decir, el objeto de la actividad metacognitiva. En primer lugar, el modelo ha de incluir elementos básicos que se corresponden con el nivel representacional (la estructura de la mente tiene como elementos básicos las representaciones: nivel sintáctico y/o semántico, esquemas y/o modelos mentales, objetos y eventos y/o situaciones y contextos, etc.); con el nivel procesual (la mente procesa esas representaciones, las transforma y opera con ellas, utilizando procedimientos y recursos como la secuencialidad o simultaneidad, la consciencia o la inconsciencia, el control o el automatismo, el *botton-up* o el *top-down*, etc); y el nivel funcional (las funciones dependen de una serie de condiciones, causas o razones mentales, biológicas, socioculturales, personales, objetivos, etc.).

En segundo lugar, el modelo debe ser capaz de resolver problemas básicos de la estructura del sistema y su funcionamiento, que son de tres tipos: la dualidad (la estructura representacional es dual); la regulación (el proceso de la mente a través de un orden y de una dirección), y la adaptabilidad (cómo se adapta la mente al mundo y se modifica).

En tercer lugar, el modelo debe explicar los rasgos que ha de tener la mente para que, con los componentes estructurales, procesuales y funcionales, se pueda enfrentar con éxito a los tres problemas anteriormente citados. Estos rasgos son: la organización sistémica (la mente es un sistema organizado donde confluyen diversidad y unidad, el todo y las partes, los diferentes niveles de realidad y análisis, etc.); la flexibilidad (fundamental para tratar con todos los elementos del sistema), y el autocontrol (la reflexividad).

El modelo que proponen estos autores, cognición sobre la cognición, es el resultado del producto cartesiano de la actividad metacognitiva -la primera cognición-, por la cognición -la segunda cognición.

Borkowsky y Turner (1990) y la adaptación de Poggioli (1996)

El segundo modelo, que abordo muy someramente, es el Borkowsky y Turner (1990); estos autores proponen una serie de componentes que son interactivos y mutuamente dependientes: el conocimiento de las estrategias específicas y de su efectividad por medio de la instrucción, el conocimiento relacional entre estrategias, el conocimiento de una estrategia general aplicable a diferentes dominios, los procedimientos de adquisición metacognitiva que permiten adquirir destrezas de orden superior y autorregular el funcionamiento cognitivo.

Más recientemente, Poggioli (1993-1996) presenta una adaptación del esquema de Borkowsky y Turner, cuyos componentes fundamentales enumero a continuación porque, desde mi punto de vista, pueden sugerir pistas de investigación, en su aplicación a la L2, en los próximos años. Estos componentes son:

1.- Las estrategias del aprendiz. Se parte del convencimiento de que un aprendiz experto posee un cierto número de estrategias: de ensayo y práctica de unidades de información, de ensayo acumulativo (incorporación de nuevas unidades), de organización significativa (relaciones semánticas, categorías conceptuales), de localización jerárquica de la información (aprendizaje según importancia de la información), localización diferencial del esfuerzo (más dedicación a lo no adquirido), elaboración imaginaria (formación de imágenes

mentales), elaboración verbal (procesamiento de la información), estrategias mnemotécnicas (transformación a una nueva representación) y revisión del material a aprender (repaso de la información importante).

2.- El conocimiento específico de las estrategias. Cada una de las estrategias está vinculada a un tipo de conocimiento y este conocimiento varía de un aprendiz a otro e incluso entre aprendices expertos, dependiendo de la naturaleza de los materiales y de las características de las tareas. Actualmente, se han estudiado estas estrategias vinculadas a dominios específicos de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, lectura y escritura.

3.- El conocimiento general de las estrategias. Este conocimiento supone que el aprendiz posea información sobre el esfuerzo en relación a la aplicación de la tarea y sobre el hecho de que una buena aplicación conlleva un mayor éxito. Tanto el conocimiento específico como el general se complementan y deben ser aplicados cuando se adquiere información o se realizan tareas.

4.- El conocimiento relacionado con las estrategias. Este componente hace referencia al conocimiento acerca de los procedimientos que posibilitan el análisis y el agrupamiento de estrategias sobre la base de los procesos que comparten (p. ej. el ensayo o repetición de unidades y el ensayo acumulativo pueden ser agrupados por su componente de práctica).

5.- Los procedimientos metacognoscitivos. Este componente conlleva la adquisición de conocimientos procedimentales relacionados con el conocimiento específico de las estrategias. Evalúan la actividad cognoscitiva y el grado de utilidad y eficacia de las estrategias.

Poggioli (1993-1996: 3) señala que de acuerdo con este modelo,

“la metacognición está conformada por dos grandes componentes generales: el conocimiento del aprendiz (general, específico y relacionado) y los procedimientos meta-cognoscitivos: habilidad para utilizar, organizar, revisar y modificar las estrategias en función de las demandas de la tarea de aprendizaje y de los resultados obtenidos)”

4.2.3.- Aplicación de modelos en Segunda Lengua (L2)

Los modelos que se han desarrollado en los últimos años en L2, han incorporado la instrucción y el desarrollo de estrategias metacognitivas como principios fundamentales para la adquisición de una competencia de comunicación en segunda lengua. En primer lugar, siguiendo a Chamot, Barnhardt, El Dinary y Robins (1999), voy a centrarme en *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* para pasar a lo que en la actualidad se perfila como *The Metacognitive Model*.

El enfoque cognitivo para el aprendizaje de una lengua académica (CALLA) proporciona instrucciones explícitas para desarrollar estrategias de aprendizaje, que ayuden a los estudiantes a alcanzar los niveles exigidos en el currículum nacional de Estados Unidos (*National Curriculum Standards*), al aprender tanto lengua como contenidos y al convertirlos en estudiantes independientes capaces de evaluar su propio aprendizaje. La base teórica de este abordaje es un modelo de aprendizaje social-cognitivo que enfatiza el papel del conocimiento previo de los estudiantes, la importancia del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la conciencia de las estrategias metacognitivas y la reflexión personal. Este abordaje tiene tres componentes:

- 1.- Contenido curricular de alta prioridad
- 2.- Desarrollo del lenguaje académico enfocado a la lectura y escritura.

3.- Instrucción en estrategias explícitas de aprendizaje.

Para integrar estos tres componentes en su trabajo real, los profesores disponen de un esquema instruccional para planificar sus clases. Este esquema está basado en tareas y tiene 5 fases en las que los profesores combinan los tres componentes citados:

1ª Fase: Preparación. El objetivo es averiguar el conocimiento previo de los alumnos, su nivel de lengua y las estrategias de aprendizaje que usan.

2ª Fase: Presentación. Los profesores usan varias técnicas, que incluyen demostraciones, modelización y soporte visual, para transmitir a los alumnos la nueva información y las nuevas habilidades. Esta fase puede simultanearse con la siguiente.

3ª Fase: Prácticas: Los estudiantes utilizan la información y estrategias aprendidas en actividades que incluyen trabajo en grupo, resolución de problemas, ejercicios entregados por el profesor...

4ª Fase: Evaluación. Los estudiantes autoevalúan sus conocimientos de la lengua y el uso de la estrategias que han estado practicando.

5ª Fase: Expansión. Los estudiantes desarrollan actividades para aplicar los conocimientos adquiridos en otros ambientes de su vida diaria, como otras clases en la escuela, sus familias, y su ambiente cultural y social.

Estas fases son retroactivas lo que permite una gran flexibilidad en la programación e implementación de este abordaje.

De esta manera, *“learning strategies are an integral part of language programs, providing students with the tools for a lifetime of learning”* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996: 30; citado por Chamot, A.; Barnhardt, S.; El Dinary, P.B.; Robbins, J., 1999: 5).

El Modelo metacognitivo de aprendizaje estratégico (*Metacognitive Model Strategic Learning*) organiza las estrategias dentro de cuatro procesos.

Más de cien estrategias han sido identificadas por diferentes investigadores, muchos de los cuales ya he citado en esta Tesis. Para hacerlas útiles y manejables, este modelo las organiza, esquematiza el proceso a través del cual los estudiantes eficaces las utilizan para superar las tareas de aprendizaje de la lengua, y describe la forma de emplear las mismas estrategias en otros problemas y situaciones de la vida.

Este modelo está basado en investigaciones con estudiantes de lengua extranjera y segunda lengua de todos los niveles, desde el elemental hasta el universitario, (investigaciones que ya he mencionado en capítulos precedentes). Las estrategias han sido seleccionadas por su utilidad y aplicabilidad a todas las tareas de aprendizaje de la lectura, escritura, comprensión y expresión oral e incluso retención de vocabulario y otros contenidos.

Los cuatro procesos del modelo son:

- 1.- Planificación
- 2.- Monitorización
- 3.- Resolución de problemas
- 4.- Evaluación.

Así, un buen alumno que tiene que desarrollar como tarea una conversación con el profesor sobre actividades de tiempo libre comenzaría por planificarla, recordando qué actividades conoce e identificando y eligiendo aquellas sobre las que posee más vocabulario, ampliándolo a través del diccionario si le parece insuficiente. También prepara la pronunciación y entonación de las palabras que seguramente tendrá que usar y escribe las preguntas y respuestas más probables. Cuando comienza la entrevista está atento a la cara del profesor y lo escucha con atención así como a sí mismo para estar seguro de que sus preguntas son claras, correctas y son entendidas, es decir monitoriza la tarea que está realizando. Si no entiende algo, pregunta, es decir, resuelve el problema surgido. Tras la conversación, evalúa el resultado registrando los fallos y las nuevas palabras o frases aprendidas y decide qué debe cambiar para mejorar la próxima vez. Todos hacemos esto, con mayor o menor intensidad, de forma inconsciente. El modelo, al ayudar a hacerlo explícitamente, pretende conseguir dos objetivos: que el estudiante tenga control sobre los procesos y los utilice cada vez con más eficacia y también que pueda transferir esas estrategias a otras áreas de aprendizaje o de su vida.

Los cuatro procesos estratégicos no son estrictamente secuenciales sino que pueden ser utilizados retroactivamente, en cualquier orden, según las necesidades, la personalidad del estudiante y su interacción con la tarea. Por ejemplo, cuando un estudiante escucha un documento oral en lengua extranjera, lo primero que debe hacer es planificar sus objetivos, es decir, identificar lo que tiene que comprender del texto, y hacer predicciones sobre el contenido a partir del título (estructurante) y de lo que ya sabe del tema, de la situación, de la organización textual, etc.. Después continúa con el proceso de monitorización comprobando si lo que va comprendiendo tiene sentido y coincide con las predicciones que había hecho, para confirmarlas o invalidarlas

y cambiarlas por nuevas hipótesis. A mitad de la escucha puede decidir efectuar una evaluación, y si piensa que no ha entendido bien una frase que le parece importante para su comprensión tendrá que iniciar el proceso de resolución de problemas. Es decir, va usando los procesos según los va necesitando. Este es, en síntesis, el mismo esquema que utilizo en mi investigación para el desarrollo de estrategias metacognitivas (en *Anexo de Documentos*, punto 1.6).

Durante todo el proceso, al enfrentarse con la lengua extranjera, el alumno pone en práctica sus conocimientos previos del mundo, con respecto al tema, a la situación de comunicación, al estatus de los interlocutores, a la realización del tipo de tarea, etc., así como su conocimiento declarativo, procedimental y condicional acerca de la lengua meta. En los procesos de tipo ascendente, el alumno materializa este último conocimiento por medio de actividades metalingüísticas que le sirven de base para desentrañar los documentos y encajar las piezas, ya sean fonemas, palabras claves, reglas gramaticales, funciones, registros de la lengua, etc. A este aspecto singular del aprendizaje de la lengua extranjera, me referiré a continuación.

4.3.- Metacognición, metalenguaje y actividades metalingüísticas.

El metapensamiento, la metaatención, la metamemoria, el metalenguaje, etc. son modalidades de la metacognición y, según Mayor, Suengas y González (1993), se podría considerar que hay tantas modalidades metacognitivas como procesos cognitivos. A continuación, me voy a centrar en el metalenguaje para tratar de analizar su relación con la metacognición en general.

Gombert (1990) señala que a partir de los trabajos de Flavell (1976, 1978, 1981) son numerosos los autores que consideran que las capacidades metalingüísticas forman parte de la rúbrica general de metacognición, aunque el concepto de metalenguaje sea anterior al concepto de metacognición.

Reproduzco a continuación, el análisis de la evolución del término de metalenguaje de Mayor, Suengas y González, desde su sentido más estricto hasta el más actual. En efecto, el metalenguaje ha sido definido como un lenguaje de segundo orden que no se refiere a la realidad extralingüística, sino a los símbolos y reglas lingüísticas de acuerdo con la teoría de la jerarquía de lenguajes que propuso Russell (1922) y que desarrollaron Carnap (1934) y Tarski (1936) (autores citados por Mayor, Suengas, González, 1993).

Para los lingüistas tradicionales, la función del metalenguaje es la de una lengua que describe una lengua (Benveniste, 1974) o la de una actividad lingüística que tiene como objeto el propio lenguaje (Jakobson, 1963). Recientemente, se hace una distinción entre la actividad cognitiva que implica la utilización autoreflexiva del lenguaje y la propia actividad metalingüística que se reduce a un lenguaje que se reenvía a sí mismo (Gombert, 1990). Para los psicolingüistas, también las actividades metalingüísticas toman el lenguaje por

objeto (Chaudron, 1983), aunque muchos autores de diferentes orientaciones incluyen dentro del campo de la metalingüística otros conocimientos: el conocimiento o la intuición acerca de la estructura (Chomsky, 1979) o de su funcionamiento y uso (Bredart y Rondall, 1982) y subrayan el papel de la consciencia y de la reflexión (Van Kleeck, 1982), del control deliberado (Cazden, 1976) o de aspectos declarativos o procedimentales (Tunmer, Pratt y Herriman, 1984)(autores citados por Gombert, 1990). En resumen, como señalan Mayor, Suengas y González (1993: 72):

" Hoy, (...) esta concepción restringida a utilizar un lenguaje para hablar del lenguaje ha sido desbordada en el campo de la investigación psicológica (evolutiva, cognitiva, psicolingüística) ya que al metalenguaje le ha sustituido la habilidad metalingüística, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje (quiérese decir, el sistema lingüístico) sino, sobre todo, la actividad lingüística de cualquier hablante y, muy en particular del propio sujeto".

Estas consideraciones llevan a los citados autores³¹ a definir la habilidad metalingüística como una habilidad metacognitiva que tiene por objeto el lenguaje (la actividad lingüística, el procesamiento lingüístico, el sistema lingüístico); algunos estudiosos enfatizan en la conciencia de las propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje (Gleitman, Gleitman y Shipley, 1972); en la autoconciencia del lenguaje, el conocimiento de los rasgos y funciones del lenguaje (Downing, 1982), mientras que otros autores se centran sobre el control de las formas del lenguaje (Cadzen, 1976) y la habilidad para desplazar la atención del significado a la forma (Hakes, 1980); algunas definiciones combinan la conciencia y el control, como la de Ehri (1975), que destaca la conciencia y habilidad para manipular el lenguaje como objeto, o la de Bialystok

³¹ Las obras y autores que aparecen a continuación son citadas por Mayor, Suengas y González (1993); las obras consultadas para esta tesis aparecen en la bibliografía.

y Ryan (1985), que asocian el concepto al conocimiento analizado y al control cognitivo; otros como Papandropoulo y Sinclair (1974) y Read (1978) manifiestan explícitamente que la habilidad metalingüística consiste en reflexionar sobre el lenguaje y comentar sobre él.

La definición de Gombert, en su obra *Le développement métaliguistique* (1990), resume dos de las tres vertientes esenciales de la metacognición en general: la de conocimiento (conciencia, reflexión) y la de control de los procesos individuales. Para este autor, (Gombert, 1990: 27), el metalenguaje o las actividades metalingüísticas son

"un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant; 1 - les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2 - les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'activités métaphonologiques), syntaxiques (activités métasyntaxiques), sémantiques (activités métasémantiques) ou pragmatiques.(activités métapragmatiques)".

Este autor (Gombert, 1990: 27) especifica que la actividad metalingüística

"ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives".

Además, en esta misma obra, se sugiere la diferenciación entre las habilidades constatadas en comportamientos espontáneos y las capacidades fundadas en conocimientos sistemáticamente representados, que pueden ser aplicados deliberadamente. A las primeras las denomina habilidades metalingüísticas (*habileté métalinguistique, metalinguistic skill*) y a las segundas, capacidades metalingüísticas. Sin embargo, admite que han sido empleados en la literatura uno por otro y propone, para delimitarlos bien, el

concepto de *épilinguistique* para designar las actividades metalingüísticas inconscientes, planteando por definición que el carácter reflexivo y deliberado es inherente a la actividad metalingüística en sentido estricto.

Mayor, Suengas y González, en la obra anteriormente citada, comentan que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas ha sido objeto de numerosos estudios³². En los años 70 aparecieron los primeros: Gleitman, Gleitman y Shipley (1972), Liberman, Shankweiler, Fisber y Carter (1974), De Villiers y De Villiers (1978 y 1980) y la recopilación de Sinclair, Jarvella y Levelt (1978); en los años 80, se aborda la consciencia del lenguaje (Hakes, 1980) y su influencia en el desarrollo del lenguaje y de la lectura (Downing, 1982) y se proponen marcos generales del desarrollo metalingüístico como el de Bialystok y Ryan (1985); en los años 90 se sigue la misma línea, como puede verse en Gombert (1990) y en Gombert (1992).

Bialystok, (Bialystok y Ryan, 1985; Bialystok, 1988) sitúa las habilidades metalingüísticas en un marco metacognitivo y se clarifica el desarrollo metalingüístico en el ámbito de la primera y de la segunda lengua; este desarrollo se produce a lo largo de las dos dimensiones del conocimiento analizado (conciencia) y del control cognitivo, desde lo menos a lo más, lo cual significa que, si se combinan ortogonalmente ambas dimensiones, en primer lugar se desarrollarán las habilidades de conversación (baja conciencia y bajo control), a continuación las habilidades de lectura y escritura (conciencia y control intermedios) y, por último, las habilidades metalingüísticas (alta conciencia y alto control).

³² autores citados por Mayor, Suengas y González (1993); las obras consultadas para esta tesis aparecen en las referencias bibliográficas.

Tunmer y Herriman (1984) y Gombert (1990) señalan la existencia de tres puntos de vista acerca del desarrollo metalingüístico:

1.- El que considera que la actividad metalingüística es contemporánea de la propia actividad lingüística, porque no se puede adquirir el lenguaje sin ser consciente de los errores, sin utilizar el feedback y sin la existencia de un control de la producción y la comprensión (Marshall y Morton, 1978).

2.- El que reduce la actividad metalingüística a una reflexión operatoria capaz de descentrar y dominar la reversibilidad (Van Kleeck, 1982), o bien concibe la capacidad metalingüística y el pensamiento operatorio como manifestaciones de un cambio más general denominado desarrollo metacognitivo (Flavell, 1981).

3.- El que vincula el desarrollo metalingüístico con los efectos del aprendizaje escolar (especialmente de la lectura).

Anteriormente, se ha hecho referencia al control y a la planificación de los procesos, por medio de actividades metalingüísticas, como una vertiente esencial de la metacognición; para que este control y planificación sean posible, Gombert (1990) propone el desarrollo de los diversos componentes metalingüísticos: metafonológico, metasintáctico, metaléxico, metasemántico, metapragmático y metatextual. La reflexión sobre estas habilidades es incorporada, en esta tesis, a las actividades de comprensión oral, como se puede observar a continuación.

1.- La habilidad metafonológica

El entrenamiento perceptivo, con la utilización de la transcripción, facilita el reconocimiento de fonemas y su correspondencia con la escritura para la identificación de oposiciones fonéticas, por ejemplo *dessert/désert*, etc. Así mismo, el análisis de secuencias sonoras y su movimiento melódico, por ejemplo, *il est tard, je rentre*; de la entonación para la identificación de frases enunciativas, interrogativas o exclamativas, etc. supone la reflexión sobre aspectos fonéticos y conlleva el desarrollo del componente metafonológico.

2.- La habilidad metasintáctica

Esta habilidad conlleva que el alumno razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y que controle el uso de las reglas gramaticales. El análisis de la oración para la identificación de estructuras; de elementos por su orden en la frase: sujeto, verbo, conectores; de marcas gramaticales: plural, femenino, adverbios, desinencias verbales, concordancias etc., implica que el alumno se apoya en los aspectos sintácticos para acceder a la significación del mensaje.

3.- La habilidad metaléxica

Esta capacidad supone el análisis para reconocer palabras claves del discurso o de la oración; implica el reconocimiento de palabras transparentes y el acceso al sentido por la pertenencia de una palabra a una familia léxica (*bouton, boutoner, déboutoner*) o a un campo semántico; la identificación de prefijos, de hispanismos y de anglicismos; la búsqueda de sinónimos y antónimos; la elección de homónimos (*sein/sain*) y de palabras polisémicas

(*pompe-appareil* y *pompe-chaussure*) por contexto o incluso parónimos, si falla la discriminación fonética.

4.- La habilidad metapragmática

El desarrollo de esta habilidad supone la competencia para determinar los elementos de la situación de comunicación: interlocutores, actes de parole, tema, lugar, tiempo y modo); la intención de los interlocutores y la naturaleza de los actos; la adecuación del mensaje al contexto (niveles de lenguas, registros); el *rôle* de los interlocutores (edad, conocidos/desconocidos); las fórmulas de cortesía; la previsibilidad de los actos y situaciones, etc. En resumen, esta habilidad implica la capacidad de representar, organizar y regular los usos del discurso (Gombert, 1990).

5.- La habilidad metatextual

El control de la estructura textual es una de las manifestaciones más básicas de este tipo de habilidad; la competencia en la organización general del texto, junto con el conocimiento del tema, proporciona un andamiaje conceptual muy valiosos para la comprensión, a la vez que posibilita el uso de estrategias cognitivas como la inferencia. El control de esas inferencias para determinar si el sentido del mensaje es admisible o no, junto con la cohesión del texto (pronombres anafóricos, artículos, conectores) y la coherencia (integración de la nueva información y relación de la información de distintas partes del documento) son operaciones metatextuales implicadas en el desarrollo de esta habilidad.

4.4.- Investigaciones sobre Metacognición y Comprensión Oral en Segunda Lengua (L2).

Como ya indiqué en el capítulo *Objeto de la investigación* (punto 1.2), los estudios realizados en el campo de la metacognición sirven de referencia para fundamentar la hipótesis de esta tesis. Junto a las investigaciones mencionadas anteriormente, me parece conveniente citar los últimos trabajos para ofrecer un panorama más completo del estado de la cuestión. Estas publicaciones van a constituir, alguna de ellas, la base y el hilo conductor de este estudio.

Cornaire (1998), al preguntarse si hay ventajas en enseñar estrategias metacognitivas al mismo tiempo que se trabaja la comprensión oral, concluye que a pesar de que los estudios empíricos son todavía muy limitados en este tema, todo parece indicar que constituyen una ayuda preciosa en las actividades de comprensión oral.

Vandergrift (1997) estudia los tipos de estrategias de comprensión oral, su frecuencia y su uso, y las diferencias de utilización con respecto a variables como el nivel de lengua, el género, la capacidad para la escucha y el estilo de aprendizaje. Este autor concluye que hay una clara diferencia de uso en relación a la capacidad para la escucha y con respecto al nivel de lengua. El uso de estrategias metacognitivas es un factor que distingue los buenos alumnos de los malos. Las diferencias entre géneros son mínimas y las diferencias entre los diversos estilos de aprendizaje no son concluyentes.

Con respecto a las diferencias en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, en principiantes y estudiantes de nivel intermedio, Vandergrift constata que las estrategias más citadas son las cognitivas, concretamente la

sumarización, la elaboración y la inferencia, usadas por igual en los dos grupos; los principiantes utilizan además otras como traducción, transferencia y repetición; los intermedios, usaron más sumarización y elaboración. Las estrategias metacognitivas fueron más usadas por los intermedios, el doble que por los principiantes; las más citadas son monitorización, planificación e identificación de problemas. Divide tanto a principiantes como a noveles en tres subniveles. En el primer nivel de los principiantes, aparecen las estrategias de elaboración, transferencia e inferencia; éstas se muestran distribuidas más al azar en el segundo nivel, mientras que en el tercero, la transferencia desaparece y aparecen la sumarización y la repetición. En el grupo de los intermedios, estas estrategias se estabilizan, aumentan las metacognitivas. La monitorización va aumentando en los noveles y alcanza el máximo de utilización en los intermedios; la planificación y la autoevaluación aumentan igualmente.

Se concluye, por consiguiente, que los principiantes utilizan más estrategias cognitivas de proceso superficial, mientras que los intermedios citan estrategias metacognitivas de procesamiento más profundo.

La diferencia entre los dos tipos de estudiantes en relación a la capacidad de aprendizaje, vuelve a estar en el uso de las estrategias metacognitivas que los mejores alumnos utilizan el doble que los peores. De nuevo, las más usadas son la monitorización de la comprensión y la identificación de problemas. Las diferencias con las cognitivas no son tan grandes. La más llamativa es la de transferencia, que los alumnos con menos éxito usan el doble que los que tienen más éxito.

En trabajos publicados más tarde, Vandergrift (1998, 1999) se apoya finalmente en Mendelshon (1994) y en su *metastrategic awareness* para

ofrecer una serie de propuestas pedagógicas, que incluyen actividades de pre-escucha, escucha, post-escucha, planificación, monitorización y evaluación.

En la segunda de estas publicaciones (Vandergrift, 1999), el autor argumenta las ventajas de trabajar la comprensión oral, revisa las investigaciones realizadas en los últimos años y propone una serie de recomendaciones pedagógicas para desarrollar el conocimiento metacognitivo.

De las investigaciones revisadas cabe destacar las referencias al trabajo de O'Malley y Chamot (1990), del que se resalta que "*strategy instruction could be effective in enhancing initial learning*" (Vandergrift, 1999: 170). También el trabajo de Rubin (1988) avanza la investigación en la instrucción metacognitiva al confirmar que el uso de algunas estrategias de comprensión pueden ayudar el trabajo de los estudiantes con materiales más difíciles, en particular el uso de una *storyline*. Rubin (1988: 32; citado por Vandergrift, 1999) concluye que "*the combination of well selected video and the acquisition of effective learning strategies can improve student affect and motivation*".

En un artículo posterior, Thompson y Rubin (1996) investigan los efectos de la instrucción de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión oral, en universitarios rusos. Esta investigación demostró que los estudiantes que recibieron instrucción estratégica en comprensión oral, utilizando el soporte video, mejoraron significativamente en relación al grupo control; también fue observado lo mismo en los estudiantes que utilizaron el soporte audio, aunque los resultados no fueron estadísticamente significativos.

De lo que no queda ninguna duda en el mencionado estudio es que el uso de las estrategias metacognitivas ayudó a los estudiantes a dirigir su aproximación a la escucha.

Pero la investigación cambia cualitativamente con el estudio de Goh (1998). Hasta ahora, en los trabajos precedentes, se habla de instrucción metacognitiva y cognitiva como entrenamiento directo, pero no se hace mención de la reflexión sobre las estrategias que se usan al escuchar una lengua extranjera, como medio de aumentar la conciencia y de desarrollar mejores abordajes metodológicos. En el trabajo que se comenta, la autora trata de detectar las estrategias que utilizan los buenos y los malos estudiantes y esboza sus perfiles. Ahora bien, reconoce que no entrena a los estudiantes para que piensen en voz alta ni para que escriban los informes. Las razones para no hacerlo es el miedo a que los estudiantes informen de estrategias y tácticas deseables pero no reales, o verbalicen pensamientos que no representan sus procesos mentales sino lo que ellos creen que puede gustar al profesor. En efecto, esto es un riesgo pero, como se demuestra en la presente tesis, es muy difícil diagnosticar estrategias sin una metodología que permita la reflexión y la conciencia de las estrategias que pueden estar implicadas en los procesos de comprensión oral. Sería posible, pero costoso en tiempo y tampoco es fiable porque a veces el alumno no sabe describir lo que ha hecho para comprender, ni el profesor puede, a ciencia cierta, asegurar que su aproximación sea la correcta.

Los perfiles del uso de estrategias de los buenos y malos estudiantes, establecidos en el trabajo de Goh, (1998) confirman algunos resultados de Vandergrift (1997), aunque esta vez, el público no es canadiense estudiando francés sino población china estudiando inglés. Los buenos estudiantes usan seis estrategias cognitivas (inferencia, elaboración, predicción, contextualización, fijación y reconstrucción) frente a los malos estudiantes que utilizan cuatro (inferencia, elaboración, fijación y reconstrucción). También en el uso de estrategias metacognitivas, los estudiantes buenos superan a los estudiantes malos; éstos últimos usan la atención dirigida, la atención

selectiva y la monitorización y los buenos, además de éstas, utilizan la evaluación del input y la evaluación real. En la frecuencia de uso los buenos alumnos doblan en tácticas a los malos. En definitiva, los buenos estudiantes tienen un rango más amplio de estrategias y tácticas; se involucran en procesos de arriba-abajo; demuestran capacidad para utilizar todo el rango de estrategias metacognitivas y en particular, para superar toda clase de dificultades. Por el contrario, los malos estudiantes se muestran capaces de usar una serie de estrategias útiles bastante extensivamente, pero el repertorio resulta escaso; hacen poco uso de las metacognitivas y por último, utilizan dos estrategias de arriba-abajo, como la inferencia y la elaboración para llenar los huecos de incomprensión.

Esta autora concluye en su estudio que, a pesar de que los alumnos no estén entrenados en estrategias, sin embargo, son capaces de aplicar algunas estrategias de escucha: fueron capaces de transferir estrategias con éxito desde su lengua materna (L1). Aunque usen estrategias, Goh (1998: 143)) afirma la necesidad de alguna forma de entrenamiento, sobre todo en estrategias metacognitivas de planificación y en monitorización y termina aceptando que

“Apart from direct training, we can help learners develop better strategic approaches by raising their awareness about listening strategies and tactics that they are already using in listening to English and how their existing repertoire can be further improved. We can do this by creating opportunities for learners to examine their listening processes before and after their listening tasks in class (Chamot, 1995) or by asking them to keep a listening diary (Goh, 1997)”.

Con respecto a esta tesis, el método que propongo incluye tanto el entrenamiento directo de estrategias metacognitivas como la reflexión sobre las tres dimensiones del conocimiento metacognitivo (conocimiento de la persona,

de la tarea y de las estrategias), mediante la introspección. Se incorporan actividades concretas de entrenamiento en estrategias de comprensión oral (Ellis and Sinclair, 1989; Wenden, 1991; Chamot, 1999) a partir de documentos auténticos y pedagógicos. Este enfoque es lo que en este trabajo se denomina estrategia o método metacognitivo.

Por otra parte, Vandergrift (2002) sugiere la necesidad de comprobar, con un grupo experimental y grupo de control, durante un periodo de un año académico, que estos instrumentos y actividades resultan eficaces en la mejora de la comprensión oral. Y añade la conveniencia de explorar que esos eventuales efectos positivos no sean el resultado de la novedad de los instrumentos y actividades. Para lo cual Vandergrift (2002: 573) afirma que: *“A longitudinal study would clarify the enduring effects of these types of instruments and reflective exercises over time”*

El mismo autor (Vandergrift, 2002: 573) apunta la necesidad de estudiar esos efectos en varios niveles, especialmente con alumnos principiantes de diferentes edades y sugiere que el uso de esos instrumentos y la consecuente reflexión en los procesos de escucha *“holds promise for developing metacognitive awareness and unlocking the listening process for L2 learners”*.

Esta tesis se adelanta pues, a la necesidad expresada por Vandergrift (2002) de analizar, por medio de estudios de diseño experimental, la incidencia de un abordaje metodológico metacognitivo en la mejora de la comprensión oral. En el caso del trabajo que se presenta a continuación, la mejora se hace extensible a los procesos estratégicos de comprensión, tomando como referente el aumento de la conciencia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. La elección del público, principiantes y no principiantes universitarios y la duración del periodo de experimentación también coinciden con la propuesta de este autor.

Referencias Bibliográficas

- Antonijevic, N.; Chadwick, C. (1981-1982) Estrategias cognitivas y Metacognición. *Revista de Tecnología Educativa* 7, 4. pp. 307-321.
- Bialystok, E.(1988) Aspects of linguistics awareness in reading comprehension. *Applied Psycholinguistics* 9. pp. 123-139.
- Bialystok, E.; Ryan, E. (1985) A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In Forrest-Pressley, D.; McKinnon, G.; Waller, T. (eds.) *Metacognition, cognition and human performance*. New York: Academic.
- Borkowski, J.G.; Turner, L. (1990) Transsituational characteristics of metacognition. In Scheneider, W.; Weinert, F. (eds.), *Interaction among aptitudes, strategies and Knowledge in cognitive performance*. New York: Springer.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F.; Kluwe, R. (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L.; Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Resnick L.B. (ed.), *Knowing and learning: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chamot, A.U. (1995) Learning strategies and listening comprehension. In Mendelshon, D; Rubin, J. (eds.) *A guide for de teaching of second language listening*. San Diego: Dominie
- Chamot, A.U., Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins,J. (1999) *The learning strategies. Handbook*. N.Y: Longman.
- Chaudron, G. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornaire, C.; Germain, C. (1998) *La compréhension orale*. Paris: Clé International.

- Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: C.E.C.
- Ellis, G.; Sinclair, B. (1989) *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, B. (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.
- Flavell, J.H. (1978) Metacognitive development. In Scandura J. y Brainerd, C. (eds.), *Structural/process models of complex human behavior*. Alphen: Sijthoff&Noordhoff.
- Flavell, J.H. (1981) Cognitive Monitoring. In Dickson W. (ed.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic.
- Flavell, J.H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In Weinert, F.; Kluwe, R. (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.
- Goh, Ch.(1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51, 4. pp. 361-369.
- Goh, Ch. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Gombert, J.E. (1990) *Le développement ^ométalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Gombert, J.E. (1992) Activité de lecture et activités associées. In Fayol, M.; Gombert, J.; Lecocq, P.; Sprenger-Charolles, L.; Zagar, D. (eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.
- González, F.E. (1993-1998) Acerca de la metacognición. *Paradigmas* vol. XVI-XVII, pp. 1-13 (<http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc5htm>)
- Mayor, J.; Suengas, A.; González Marqués, J. (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

- Mendelshon, D. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publications.
- Poggioli, L. (1993-1996) *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar. ([Http://cidipmar.fundacite. arg. gov.ve/poggioli/poggio47.htm](http://cidipmar.fundacite. arg. gov.ve/poggioli/poggio47.htm)).
- Robert, P. (1990) *Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden A.; Rubin, J. (1987) (eds.). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall.
- Rubin, J. (1988) Improving foreign language listening comprehension (Projet N° 017AH70028) Washington. DC:US Department of Education (citado por Vandergrift, 1999: 171).
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Thompson, I.; Rubin, J. (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension?. *Foreign Language Annals* 29, 3. pp. 331-342.
- Tunmer, W.E.; Herriman, M. (1984) The development of metalinguistic awareness. In Tunmer, W.; Pratt, C.; Herriman, M. (eds.), *Metalinguistics awareness in children*. Berlin: Springer.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp. 387-409.
- Vandergrift, L. (1998) La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 1, 1-2. pp. 83-105.

- Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal* 53, 3. pp. 168-176.
- Vandergrift, L. (2002) It Was Nice to See That Our Predictions Were Right': Developing Metacognition in L2 Listening Comrehension. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 58, 4. pp. 555-575.
- Wenden, A. L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

TERCERA PARTE

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. PROBLEMÁTICA DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO METACOGNITIVO

Introducción

En este capítulo, en primer lugar voy a tratar de detallar cómo he realizado la implementación del método para pasar posteriormente a caracterizar la población en estudio. Para ello, haré una serie de precisiones que han ido surgiendo en torno a la investigación en las que se incluyen tanto observaciones, reflexiones y reacciones recogidas en un diario por la investigadora de esta tesis como otras derivadas de la aplicación de los distintos instrumentos de recogida de información: *cahier de bord*, cuestionario sondeo, *test DAT-VR (Forma L)*, *pre- y posttest* de comprensión, etc.

Me parece oportuno abordar detalladamente el problema de la caracterización de la población en estudio, puesto que no pudo hacerse de forma aleatoria, antes de pasar a describir los estudios sobre el diagnóstico de estrategias cognitivas y metacognitivas antes y después del tratamiento, que constituyen los capítulos siguientes a éste (capítulos 6 y 7),. Por consiguiente, analizaré la estructura de los dos grupos (experimental y control) para establecer que son estadísticamente comparables.

5.1.- Precisiones en torno al desarrollo de la investigación

Ya indiqué anteriormente en la secuenciación y diseño de esta tesis que dicha implementación se desarrollaba durante dos etapas que se corresponden

con las asignaturas Introducción a la *Segunda Lengua y su Literatura (Francés)* y *Segunda Lengua y su Literatura (Francés I)*:

La primera etapa, denominada Iniciación metacognitiva, tuvo una duración de un cuatrimestre, desde septiembre de 1999 a enero de 2000 .

La segunda etapa, la intervención en estrategias metacognitivas y la reflexión sobre el uso personal, también de un cuatrimestre de duración, desde febrero del 2000 hasta junio del 2000.

Durante la etapa de Iniciación, formaron parte del grupo experimental (grupo A) 25 alumnos y la responsable del grupo fue la investigadora de esta tesis. El grupo de control (grupo B) lo constituyeron 23 alumnos y la profesora encargada de la docencia fue Cristina Abril Soubagné.

En la segunda etapa, el grupo experimental (grupo A), estuvo compuesto de 22 alumnos y el grupo de control (grupo B) por 20 alumnos. Los dos grupos estuvieron a cargo de la profesora/investigadora de esta tesis³³.

5.2. – La iniciación metacognitiva

El primer día de curso, les expliqué a los alumnos el programa de la asignatura que incluía horas presenciales (75% del total de la asignatura) y horas no presenciales (25%). Durante las horas presenciales, los alumnos siguieron el programa de la asignatura; en las horas no presenciales, el grupo

³³ El reparto de la carga docente es decidido por el consejo de departamento; el que la investigadora de esta tesis sea la profesora del grupo experimental y del grupo de control en esta segunda etapa responde a las necesidades de docencia del departamento.

A reflexionó sobre los procesos de comprensión durante las actividades de écoute realizadas en las horas presenciales; esta reflexión se llevó a cabo mediante la confección de un *cahier de bord*. Los objetivos de esta tarea son explicados en esta primera sesión y repetidos el día 15 de octubre. Se establecieron grupos de 5 alumnos que fueron convocados, durante una hora no presencial que estaba establecida durante la semana para resolver dudas, volver a explicar determinados aspectos del trabajo, etc.

El objetivo que les planteé, en esta iniciación metacognitiva, consistía en reflexionar sobre las tres categorías o variables que intervienen en la metacognición (Wenden, 1991) como despertar de la consciencia (Goh, 98). La tercera variable tendrá además, un entrenamiento específico en la segunda etapa. Junto a esta reflexión, incorporé actividades especiales como forma de sensibilización, para que los alumnos fueran conscientes de los diferentes aspectos de la comprensión oral en L.E. Esta reflexión se llevó a cabo sobre cada una de las actividades orales realizadas en clase.

El grupo B, como el grupo A, siguió el programa de la asignatura durante las horas presenciales; durante las horas no presenciales empezó a realizar diversas escuchas de documentos orales, extraídos de *Guide pratique de la communication* (Chamberlain y Steele, 1991) y ejercicios de discriminación fonética, extraídos de *Plaisir des sons* (Kaneman y Pedoya, 1989). Este grupo también trabajó en clase con las mismas actividades orales que el grupo A.

Para el conocimiento de la persona, primera categoría de la metacognición, el grupo experimental reflexionó sobre el conocimiento general que ellos mismos poseen cuando aprenden, y sobre cómo diferentes factores: edad, aptitud y estilos de aprendizaje pueden influir en el aprendizaje de la

lengua. Es decir, lo que sabían sobre sí mismo y las creencias que tenían sobre el éxito o el fracaso al estudiar lenguas extranjeras.

Para ello, en primer lugar, contestaron un cuestionario sondeo (en *Anexo de Documentos* punto 1.1) que, al mismo tiempo que instrumento de recogida de datos para este estudio, les enfrentó a su trayectoria personal de aprendizaje de una L2. Para la confección de este cuestionario, directamente relacionado con el aprendizaje de la L2, me basé en autores como Wenden (1987), Nunan (1989), Cyr (1996), con una parte importante de aportación personal. Este cuestionario está dividido en tres partes. La primera, que denomino Contexto general, invita a reflexionar sobre variables como el sexo, el curso, la edad y la experiencia en el aprendizaje de lenguas L2. La segunda, denominada Contexto de lenguaje, hace referencia a las creencias del estudiante sobre sus propias capacidades generales: buena o mala memoria auditiva, buen o mal oído, etc. La tercera parte (ítem 9 al 19) posibilita que los alumnos puedan determinar su estilo de aprendizaje. Este cuestionario fue aplicado con anterioridad en una prueba piloto a alumnos de la asignatura Idioma extranjero y su didáctica, asignatura troncal de la Escuela Universitaria de Magisterio. Fue contestado por los dos grupos (grupo A y grupo B).

También el *cahier de bord*, además de instrumento de investigación, se convirtió en una herramienta de enseñanza, al permitir que, a partir del cuestionario, los alumnos reflexionaran sobre sus propios estilos de aprendizaje y el estilo de otro compañero anónimo y los representaran. Esta conciencia del estilo de aprendizaje propio y ajeno se enriqueció con la reflexión sobre la experiencia personal de aprendizaje.

La prueba DAT-VR (Forma L) (Bennett, Seashore, Wesman, 1999) que se aplicó también como instrumento de investigación de este estudio, para

medir la capacidad de razonamiento verbal, fue pasada a los dos grupos y utilizada para que los alumnos del grupo experimental fueran conscientes de la capacidad intelectual propia. Los resultados de este *test*, que evalúa el factor de inteligencia más relacionado con el aprendizaje de una lengua, fueron conocidos por los alumnos individualmente. Se les insistió, a la entrega de los resultados, que este factor de inteligencia es un factor más que influye en el aprendizaje, pero no el único.

El conocimiento de la tarea, segunda categoría, se refiere a lo que los aprendices conocen acerca de los propósitos, las demandas, la naturaleza de las tareas de aprendizaje y el conocimiento sobre los procedimientos que constituyen estas tareas. Para que esta reflexión fuera constante, los estudiantes elaboraron el ya citado *cahier de bord*, en el que describían sus percepciones sobre la totalidad de las actividades de comprensión oral realizadas en clase durante el primer semestre, siguiendo las pautas que se les proporcionan en las recomendaciones (en *Anexo de Documentos* punto 1.3).

Esta sensibilización incluyó la escucha de dos documentos orales en inglés³⁴ y la reflexión sobre el proceso. Se pretendía, con este ejercicio, que el alumno movilizara todos sus conocimientos de aprendizaje adquiridos en su primera L2. Para controlar que esta última actividad se llevara a cabo y para que los conocimientos sobre el análisis de materiales fueran transferidos de una lengua a otra, se proporcionó a los alumnos la ficha de Documentos orales de Gremmo (1994) (en *Anexo de Documentos* punto 1.2) que debían rellenar e incorporar al *cahier de bord*.

³⁴ Excepto una alumna, de origen americano, que trabaja sobre dos documentos orales en italiano.

A lo largo de dichas actividades, se instó a los alumnos a registrar, en el cahier también, sus observaciones, reacciones y percepciones sobre las estrategias personales que utilizaban para acceder a la comprensión de un documento oral en una lengua extranjera. Se trabajó pues, la reflexión sobre la tercera categoría: el conocimiento de estrategias.

Como he comentado anteriormente, se establecieron grupos para el seguimiento de la tarea de reflexión; el día 29 de octubre se convocó al primer grupo. La asistencia de los alumnos a las sesiones de los grupos fue bastante regular, asistieron una media de 4 estudiantes por sesión. Aquellos alumnos que no pueden asistir a la sesión que les correspondía, podían hacerlo la semana siguiente. El día 19 de Noviembre pudieron asistir además, todos aquellos estudiantes que por alguna razón no lo hicieron antes.

Durante estas primeras sesiones explicativas, pude comprobar que la inmensa mayoría no tomaba ninguna nota, ni de los objetivos ni del procedimiento, etc. Sólo manifestaban interés por los anexos que les repartía. Parecían muy perdidos.

5.2.1. - Aplicación del *test DAT-VR (Forma L)* y cuestionario sondeo

En los primeros días de noviembre (los días 4 y 5) procedí a pasar el *test* y el cuestionario sondeo a los dos grupos, A y B. En el grupo B, grupo de control, hubo poca asistencia ese día, 11 alumnos. Por lo general, tuve una buena acogida aunque algunos alumnos manifestaron sorpresa (el grupo había sido prevenido por su profesora de que se harían las pruebas). Les insistí en que los resultados del *test* eran de carácter reservado y en que se los comunicaría individualmente. Manifestaron mucho interés por conocerlos. Les fijé otro día para pasar el *test* a todos aquellos alumnos que no estaban presentes ese día.

En el grupo A, el día que administré el *test* y el cuestionario, asistían a clase 18 alumnos. No hubo ninguna incidencia destacable, salvo el hecho de que manifestaron un cierto nerviosismo por la prueba de inteligencia. Al resto de los alumnos, 7 en total, les pasé la prueba y el cuestionario el día 26 de noviembre. Cuatro de estos alumnos, 3 alumnos y 1 alumna, manifestaron una gran resistencia a realizar el *test* de inteligencia; por otra parte, expresaron que no veían ninguna relación entre la prueba de aptitud y la asignatura de Francés y tampoco entre el trabajo que tenían que realizar y la lengua francesa. Ninguno de estos estudiantes tenía una asistencia regular a clase y asistieron a la convocatoria de grupo el último día que se les permitía. Les recordé que ni el trabajo, ni la realización del *test*, ni la reflexión sobre el cuestionario, ni incluso la asistencia a clase era obligatorio. Les di como alternativa la de presentarse únicamente al examen final, como derecho recogido en los Estatutos de la Universidad de Alcalá. Les comenté, además, que un *test* de inteligencia, para que sirviera de algo, había que realizarlo lo mejor posible y lo más rápidamente posible y que si no se estaba predispuesto positivamente a realizarlo, no merecía la pena hacerlo. Les volví a explicar y a justificar el trabajo, les contextualicé la prueba de inteligencia, insistiéndoles en el hecho de que los resultados son sólo un factor a evaluar entre otros: motivación, experiencias, etc., les recordé que la información era reservada, y les recriminé su actitud por plantear estas reservas justo el día que tenían la última ocasión para realizar el *test* y cumplimentar el cuestionario. Finalmente, no sólo accedieron sino que se empeñaron en realizarlos.

El día 10 de diciembre convoqué a la mitad de la clase, para darles los *eneatipos* obtenidos en la prueba de razonamiento verbal, y entregarles la parte del cuestionario correspondiente a los estilos de aprendizaje, junto con la de otro compañero anónimo, se utilizaron las respuestas de los alumnos del grupo B para que establecieran sus propios perfiles y el de otra persona ajena. Como la hora

no presencial estaba fijada después de la hora de clase, expresaron su deseo de quedarse todos, los 18 que asistían. Se dedica esta sesión a explicar los estilos de aprendizaje, los conceptos fundamentales, sistemas de representación, etc. Se les veía un poco asustados, han tomado bastantes notas y realizado alguna pregunta, aunque pocas. Los 7 Estilos de aprendizaje de los alumnos que faltaron ese día, cuatro de ellos pertenecían a los alumnos que ofrecieron resistencia a cumplimentar el cuestionario, los devolví en la primera y segunda semanas de clases de Enero del 2000, aunque el día del examen todavía no había sido recogido un cuestionario.

Durante las primeras semanas de clase, cada vez que trabajaba un documento oral aludía a las Recomendaciones para el *cahier de bord* (en *Anexo de Documentos* punto 1.3), recordaba a los alumnos que debían numerar las actividades de comprensión oral realizadas en clase; debían reflexionar sobre el tipo de escucha que se realizaba (global, esencial, puntual, etc (Pendax, 1998)); establecer los objetivos de escucha (para seleccionar, identificar, reformular, etc. (Lhote, 95)); reflexionar sobre los procesos y estrategias llevados a cabo durante la escucha (reconocer palabras, inferir significados, identificar ruidos, etc); reflexionar sobre los elementos en que se apoyaban (reconocimientos fonéticos, identificación de palabras claves, de otros elementos dentro de la frase : verbos, marcas gramaticales, elementos de la situación de comunicación, etc.); reflexionar sobre el grado de dificultad de la tarea y sobre los obstáculos de la recepción/comprensión, etc. (Goh, 1997; Pendax, 1998); observar las incidencias durante la tarea: mal sonido, cansancio del alumno, distracción, estado de ánimo, etc. y por último, autoevaluar las actividades, una vez corregidas en clase.

Durante la realización de las diferentes actividades de comprensión oral en clase, llevé a cabo una metodología abierta que, como se explica en el punto

1.3.1, posibilita tanto los procesos descendentes como los ascendentes (*onomasilogique* y *sémasiologique* en terminología de Gremmo y Holec (1990) o *botton up* y *top down* en terminología de Richards, (1983)); realicé actividades de todo tipo: favorecedoras de *démarches* globales: elementos de la situación de comunicación, géneros del discurso, etc. y favorecedoras de procesos específicos: trabajo sobre segmentación, entonación, oposición fonética, etc. (Pendax, 1998).

El día del examen de la asignatura *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura (Francés)*, 29/1/00, los alumnos entregaron los *cahier de bord*.

5.2.2. - El *pretest* de comprensión

El *pretest* es realizado el día 19 y 20 de Noviembre de 1999 al grupo A y B (grupo experimental y control respectivamente). La prueba pertenece a la unidad nº 1 de *Libre Échange 1*, a la rúbrica *Est-ce que vous avez compris?*. Este material ha sido utilizado en la Universidad en los últimos años por todas las profesoras del área; por esta razón, he aplicado este *test* de comprensión en numerosas ocasiones con anterioridad a un gran número de alumnos. Como resultado de esas aplicaciones, había podido constatar que era particularmente idóneo para separar poblaciones; por consiguiente, me parecía adecuado para diagnosticar la competencia inicial de comprensión oral de estos alumnos.

El *test* de comprensión consistió en buscar ocho informaciones, eligiendo entre dos/tres opciones de un soporte escrito. El documento oral es una conversación que tiene lugar en la ventanilla de una estación, entre una persona que reserva un asiento de no fumador en un tren, con destino concreto, fecha y hora fijadas, y el empleado de la *SNCF*.

El documento, aunque pedagógico, se acerca considerablemente a la grabación de un documento auténtico, de hecho, los autores del manual lo definen como *quasi-authentique*.

En el grupo B, la prueba fue pasada por la profesora que tenía asignado el grupo, siguiendo mis instrucciones: lectura silenciosa de las preguntas recogidas en el texto escrito, por parte de los alumnos, lectura en voz alta por la profesora, explicación del vocabulario no comprendido en las preguntas y finalmente se pasó el documento oral 3 veces.

5.3. – El entrenamiento en Estrategias Metacognitivas y la reflexión sobre el uso personal. El *postest* de comprensión.

A) El entrenamiento en Estrategias Metacognitivas y la reflexión sobre el uso personal. Como ya he señalado, esta segunda etapa se corresponde con la asignatura de *Segunda lengua y su Literatura*, en el segundo cuatrimestre del curso 1999/2000; esta asignatura se organizaba como la anterior, en horas presenciales (75%) y no presenciales (25%).

Para las horas no presenciales, el grupo A reflexionó sobre sus estrategias cognitivas y metacognitivas cuando trabajaban la comprensión de 8 documentos orales, de forma autónoma, y llevaron esta reflexión a un diario. El grupo B trabajaba directamente los 8 documentos aunque también les pedí que reflexionaran sobre cómo lo hacían.

Como ya hiciera para el trabajo anterior, expliqué el objetivo de este nuevo trabajo y proporcioné los *Documentos* nº 5, nº 6 y nº 7 (en *Anexos de Documentos*, puntos 1.5.; 1.6. y 1.7. respectivamente), durante una sesión a la

que asistieron todos los alumnos. El primer documento era una síntesis de estas explicaciones; el segundo, consistía en una serie de recomendaciones antes-durante-después de la escucha, de orientación metacognitiva, que se correspondía obviamente con la metodología que utilicé durante la explotación de documentos orales en clase; y el tercero, una adaptación de la clasificación de las estrategias de comprensión oral de Vandergrift (1997).

Asimismo, les expliqué que puesto que se trataba de un diario sobre los distintos documentos, debían entregar las reflexiones paulatinamente. Les indiqué una hora semanal de consulta, a la que debían asistir individualmente después de la entrega del primer documento para comentarlo y todas las veces que estimaran oportuno durante el cuatrimestre, para aclarar dudas.

Todos los alumnos asistieron a esta hora marcada, después de la entrega del primer documento y durante el resto del cuatrimestre la asistencia fue variada: algunos alumnos pasaron por la tutoría varias veces y otros, ninguna. Durante las dos semanas siguiente a la primera sesión de explicación, hubo una afluencia considerable de alumnos, preocupados porque no sabían si habían entendido bien lo que tenían que hacer; me manifestaron que estaban abrumados y que el trabajo les parecía difícil. Les volví a explicar la tarea y se aclararon dudas. Después de la entrevista personal, parecían más centrados y más tranquilos. Las sugerencias que les hice para mejorar la reflexión y para llevar a cabo las diferentes recomendaciones, tuvieron, en la mayoría de los casos, buena acogida. En cuanto a la dificultad de los documentos, la mayoría siguió expresando que eran muy difíciles.

Para finalizar, tengo que decir que la asistencia a la hora de tutoría del grupo experimental fue muy superior a la del grupo de control, y también muy superior a la que suelen tener en el resto de las asignaturas del área de francés.

B) El *postest* de comprensión fue realizado el 6 de junio del 2000; el documento elegido pertenece a la *situation* nº 1 de la unidad 4 de *Libre Échange*, 1. Los alumnos debían obtener ocho informaciones del texto. A diferencia del *pretest* de comprensión, en el *postest* no elegían entre diferentes opciones sino que tenían que comprender la información sin verla anteriormente escrita y responder a preguntas cerradas y abiertas.

La situación de comunicación tiene lugar en la terraza de un café, a la que asisten tres interlocutores, dos clientes y el camarero; el tema gira, obviamente, en torno a la bebida y a la comida, y los *actes de parole* se corresponden con los propios de la situación: *salutation*, *interpellation*, *demande de quelque chose à quelqu'un*, *refus*, etc..

El *postest* se correspondió con el examen de la asignatura *Segunda Lengua y su literatura (Francés I)*. Se pasó la prueba de comprensión de la misma manera en los dos grupos, siguiendo el mismo procedimiento que se utilizó en el *pretest*.

5.4.- Caracterización de la población en estudio. Distribución de los alumnos en los grupos Experimental y Control.

A) Caracterización de la población. Como ya he indicado en la sección de *Objeto y Método de la Investigación* (punto 1.2.2), la división de los estudiantes en dos grupos no pudo hacerse de forma aleatoria, debido a que el propio centro los distribuyó por orden alfabético. Además, la atribución del carácter experimental o de control a cada uno de los grupos tampoco pudo hacerse aleatoriamente, ya que el grupo experimental tuvo que ser aquel en el que iba a poder dar clase los dos cuatrimestres. Estos problemas son

habituales en todos los trabajos que utilizan como materia de estudio alumnos de centros oficiales y en esos casos se da por hecho que la distribución ha sido aleatoria o, en cualquier caso, que la distribución alfabética no va a tener influencia en los resultados finales.

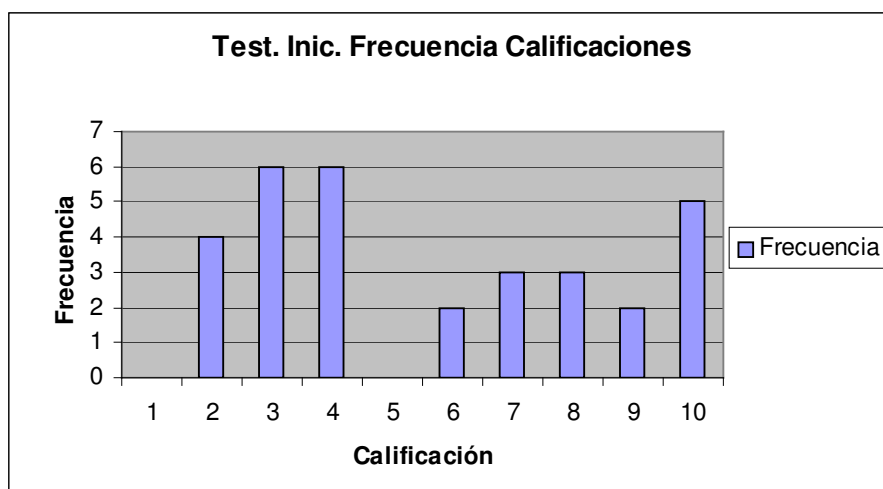
En este estudio, como he querido desarrollar un trabajo cuantitativo y con el mayor peso estadístico posible, comencé por analizar la población total de alumnos en estudio para caracterizar su estructura y establecer si los dos grupos en que estaba dividida eran estadísticamente comparables.

El número total de estudiantes matriculados fue de 72, 34 de ellos en el grupo experimental y 38 en el grupo control. Para establecer el nivel de sus conocimientos de francés y comprobar que las calificaciones seguían una distribución normal, fueron sometidos a un *TEST*. Por diversas razones lamentablemente sólo 31 estudiantes, de los 72 inicialmente matriculados en la asignatura, realizaron este *Test* inicial (*Pretest*). De ellos 17 pertenecían al grupo experimental y 14 al grupo control.

Las calificaciones obtenidas en el test se encuentran en el *Anexo de Tablas* punto 3.16 de esta memoria. Cuando realicé el estudio de la distribución de frecuencias de las calificaciones obtenidas por los 31 estudiantes observé que no seguían una distribución normal (distribución en la que coinciden la mediana, la media aritmética y la moda; reflejada por una curva en forma de campana). En la Figura nº 1 correspondiente al histograma de frecuencias se pueden observar claramente dos subpoblaciones, una con valores agrupados en torno a un valor medio bastante alto, próximo a 7 y otra con valores agrupados en torno a una media baja próxima a 3.

Esta gran heterogeneidad, provocada por la distribución de los alumnos en dos grupos bien diferenciados, se podía cuantificar al calcular el coeficiente de variación (desviación típica dividida por la media y multiplicada por cien). En efecto, la media de las 31 calificaciones (ver Tabla nº 1) fue 5,7 y la desviación típica 2,68, por lo que el coeficiente de variación fue de 47%.

Figura nº 1

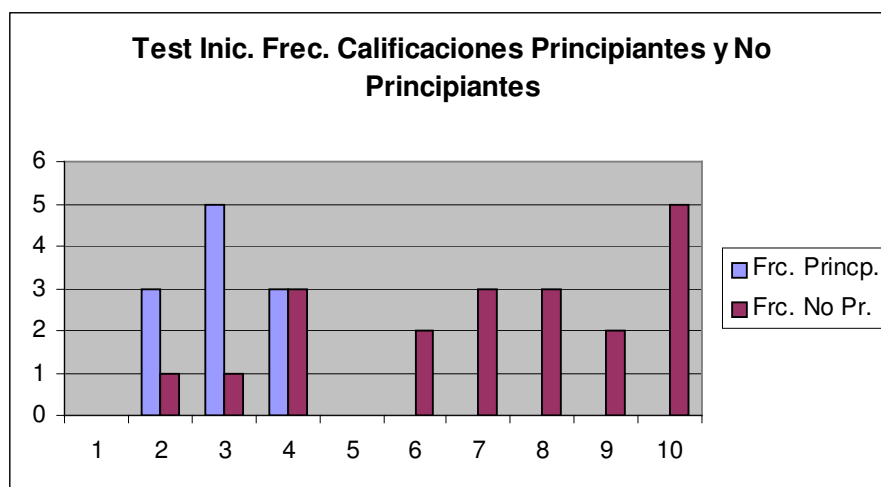


La falta de normalidad en la distribución de las calificaciones se observaba también al comparar el valor de la media, 5,7 con el de la mediana, 4,4, ya que ambos valores deben ser idénticos en una distribución normal. El que el 50% de los alumnos hubiera obtenido calificaciones inferiores a 4,4 indicaba que había una proporción anormalmente alta de alumnos con calificaciones bajas en la población.

La heterogeneidad de la población total se pudo explicar claramente cuando se preguntó a los estudiantes por su experiencia previa en el estudio del Francés y se pudieron establecer dos grupos, uno de 11 Principiantes (P),

que estudiaban Francés por vez primera, y otro de 20 No Principiantes (NP). La distribución de frecuencias en las calificaciones de cada uno de estos dos grupos se muestra en la Figura nº 2.

Figura nº 2



Cuando analicé estadísticamente ambos grupos (Tabla nº 1) pude observar, como esperaba, que las medias de cada grupo coincidían con las de las dos subpoblaciones, 3,3 para el grupo de Principiantes y 7,01 para el de No Principiantes, lo que indicaba que la mayoría de los estudiantes de calificaciones bajas (aunque no todos) eran Principiantes, mientras que la totalidad de los que obtuvieron calificaciones medias o altas eran No Principiantes. También pude comprobar que ambas subpoblaciones eran más homogéneas que la población total, especialmente la subpoblación de Principiantes, con un coeficiente de variación del 25%. Los No Principiantes mostraron un coeficiente de variación del 34%. La mayor heterogeneidad del grupo de No Principiantes se podía explicar por el grado diverso de

conocimientos previos que mostraban sus alumnos, comparado con el desconocimiento homogéneo de los que nunca habían estudiado francés.

Estos datos estadísticos demostraban que la heterogeneidad de la población en estudio se debía a la presencia simultánea de dos tipos de estudiantes en la misma asignatura, unos sin experiencia previa y otros con grados diferentes de conocimientos en Francés. Esta heterogeneidad fue considerada una característica muy importante de la población y ha sido muy tomada en cuenta a lo largo de la tesis, de forma que los análisis posteriores consideran siempre las dos subpoblaciones iniciales de Principiantes y No Principiantes.

Para demostrar que la realización de estudios previos de Francés era la única causa que alteraba la distribución normal en la población estudiantil, decidí realizar otra prueba que evaluara la capacidad de los alumnos para el aprendizaje de lenguas pero que no fuese afectada por los conocimientos previos sobre la lengua.

Tabla nº 1

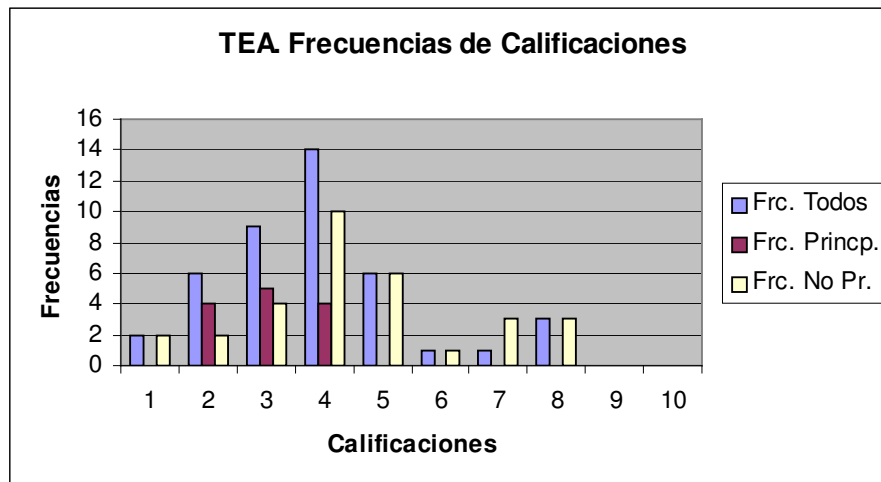
Datos estadísticos correspondientes a las Calificaciones obtenidas en el *Test* Inicial y el T.E.A por los alumnos, en conjunto y agrupados según su experiencia previa en el aprendizaje de Francés.

| | T.E.A. | TEST INICIAL |
|------------------|--------|--------------|
| TODOS | | |
| Media | 3,82 | 5,69 |
| Desv estand. | 1,64 | 2,68 |
| Mediana | 4 | 4,4 |
| Coef. Var. | 42,9 | 47,1 |
| N | 41 | 31 |
| PRINCIPIANTES | | |
| Media | 3,18 | 3,3 |
| Desv estand. | 0,75 | 0,85 |
| Mediana | 3 | 3,3 |
| Coef. Var | 23,6 | 3,3 |
| N | 11 | 11 |
| NO PRINCIPIANTES | | |
| Media | 4,07 | 7,01 |
| Desv estand. | 1,82 | 2,41 |
| Mediana | 4 | 7,15 |
| Coef. Var. | 44,7 | 9,9 |
| N | 30 | 20 |

El *Test* elegido fue el *DAT-VR (Forma L)*, llamado también TEA, porque, como ya he indicado anteriormente, es la prueba adecuada para predecir el éxito en las actividades que suponen relaciones verbales y conceptuales

complejas y mide el razonamiento verbal. Este *test* fue realizado por 42 estudiantes. He utilizado las calificaciones correspondientes a los 42 alumnos y no únicamente las de los 31 que realizaron el *test* inicial porque en este caso el objetivo no era comparar entre ambos *tests* (aunque pueda resultar interesante) sino obtener una estimación de la normalidad de la distribución entre los estudiantes del carácter “Capacidad para aprender lenguas”. Por eso utilizo todos los datos disponibles pues cuanto mayor sea la muestra, mayor es la significación estadística de la conclusión obtenida. Los resultados (ver *Anexo de Tablas* punto 3.16., Figura nº 3 y Tabla nº 1) mostraron que la capacidad para el aprendizaje de lenguas, medida a través del TEA, estaba distribuida normalmente entre los alumnos de la población estudiada, confirmando que la ausencia de distribución normal en las calificaciones del *Test* Inicial se debía a la diversa experiencia previa de los alumnos.

Figura nº 3



B) Distribución de los alumnos en los grupos Experimental y Control.

Como ya he descrito en la sección correspondiente de Objeto y Método, la distribución de los alumnos en los dos grupos necesarios para la realización de este estudio no pudo ser aleatoria, sino que fue realizada por los servicios administrativos universitarios en función de criterios alfabéticos. Este criterio, que en principio podía haber sido neutral, introdujo cierto sesgo porque provocó una desigual distribución de los alumnos Principiantes y No Principiantes entre ambos grupos. En las Figuras nº 4 y nº 5 y en las Tablas nº 2 y 3 se presentan la composición de los grupos experimental y de control, la distribución de frecuencias de las calificaciones y las estadísticas correspondientes a las calificaciones de sus pruebas (*Test* Inicial y TEA).

Figura nº 4

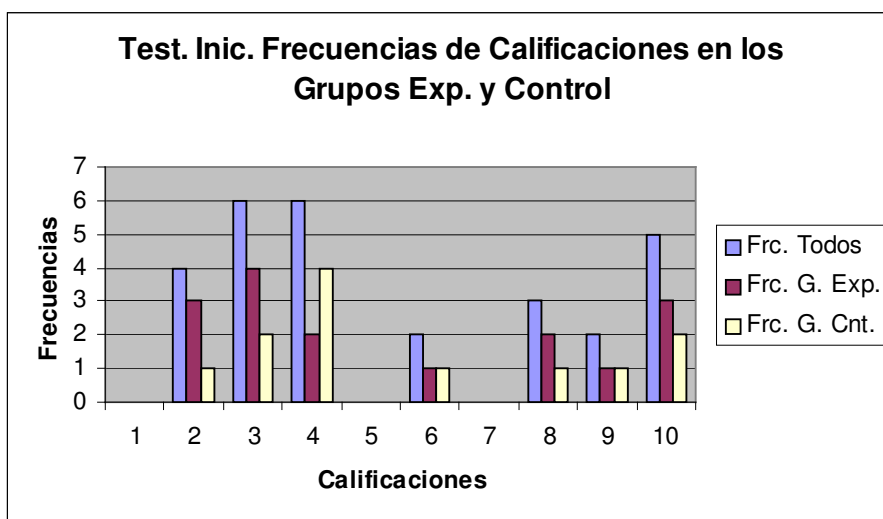


Figura nº 5

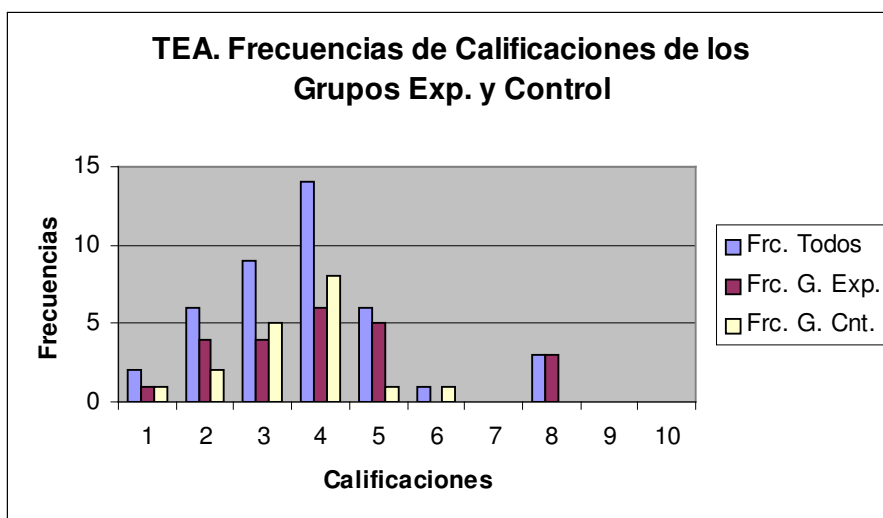


Tabla nº 2

Distribución de alumnos Principiantes y No Principiantes entre los Grupos Experimental y Control.

| GRUPO | PRINCIPIANTES | NO PRINCIPIANTES |
|--------------|---------------|------------------|
| TODOS | 11 | 30 |
| EXPERIMENTAL | 8 | 14 |
| CONTROL | 3 | 16 |

Tabla nº 3

Datos estadísticos correspondientes a las Calificaciones obtenidas en el *Test* Inicial y el T.E.A por los alumnos, en conjunto y distribuidos en los dos grupos, Control y Experimental.

| | T.E.A. | TEST INICIAL |
|--------------------|--------|--------------|
| TODOS | | |
| Media | 3,82 | 5,69 |
| Desv estand. | 1,64 | 2,68 |
| Mediana | 4 | 4,4 |
| Coef. Var. | 42,9 | 47,1 |
| N | 41 | 31 |
| GRUPO CONTROL | | |
| Media | 3,74 | 5,74 |
| Desv estand. | 1,52 | 2,45 |
| Mediana | 4 | 4,95 |
| Coef. Var | 40,7 | 42,7 |
| N | 19 | 14 |
| GRUPO EXPERIMENTAL | | |
| Media | 3,91 | 5,66 |
| Desv estand. | 1,77 | 2,93 |
| Mediana | 4 | 4,4 |
| Coef. Var. | 45,3 | 51,9 |
| N | 22 | 17 |

Como se puede observar en la Tabla nº 2, el criterio alfabético usado por la administración universitaria para la distribución de los alumnos matriculados en los dos grupos, provocó una desigual distribución de los alumnos Principiantes y No Principiantes en cada uno de ellos. El conjunto de los alumnos estaba constituido por un 25% de Principiantes y un 75% de No Principiantes. La distribución alfabética provocó que más de la mitad de los Principiantes (8 de 11) se integrasen en el grupo experimental y sólo 3 en el

grupo control. Esto provocó que el grupo experimental estuviese constituido por un 36% de Principiantes mientras que en el control su proporción era sólo el 16%. Dada la importancia que he atribuido desde el principio de esta tesis al conocimiento previo de la Lengua Francesa este dato debe ser tenido muy en cuenta. Sin embargo, por lo que respecta a las calificaciones obtenidas, tanto en el TEA como en el *Test Inicial*, la distribución de alumnos con mejores y peores notas sí que resultó aleatoria. La simple observación de las Figuras. nº 4 y 5 y sobre todo el estudio estadístico resumido en la Tabla nº 3 muestra que los grupos tienen medias muy semejantes entre sí, que la diferencias no son estadísticamente significativas y que por tanto ambos grupos son comparables. Con este estudio se cierra el examen estadístico previo de la población en el que creo haber demostrado que:

1.- La población estudiada tiene una distribución normal en relación a la capacidad para el aprendizaje de lenguas, medida por TEA, y por tanto susceptible de análisis estadísticos basados en esta distribución.

2.- La distribución no normal de las calificaciones del *Test Inicial* es debida a la presencia de dos tipos de estudiantes, unos con y otros sin experiencia previa en Francés. He identificado este criterio como un factor importante a tener en cuenta en los análisis posteriores.

3.- La distribución alfabética usada para crear los dos grupos en estudio, experimental y control, aunque afectó a la distribución de alumnos principiantes entre los dos grupos, no alteró significativamente las medias de las calificaciones tanto del TEA como del *Test Inicial*, por lo que ambos grupos se pueden considerar estadísticamente comparables.

Referencias Bibliográficas

- Bennett, G.K.; Seashore H.G.; Wesman A.G. *Differential Aptitude Test*, traducido y adaptado por TEA Ediciones, (1999), *DAT Test de Aptitudes Diferenciales*, Madrid.
- Chamberlain, A.; Steele, R. (1991) *Guide pratique de la communication*. Paris: Didier.
- Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: Les Éditions CEC.
- Goh, Ch. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51, 4. pp. 361-369.
- Goh, Ch. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Gremmo, M.J.; Holec, H. (1990) La compréhension orale: Un processus et un comportement. In Gaonac'h D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Kaneman - Pougatch, M.; Pedoya, E. (1989) *Plaisir des sons*. Paris: Hachette/Didier.
- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Nunan, D (1989) *Understanding Language classrooms - A guide for teacher initiated action*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Pendanx, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Richards, J. (1983) Listening comprehension approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17. pp. 219-240.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals*. 30, 3. pp. 387-409.

Wenden, A. L. (1987) Conceptual background and utility. In Wenden, A.; J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wenden, A.L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DEL MÉTODO I (INICIACIÓN METACOGNITIVA)

Introducción

A lo largo del diseño de esta investigación (*Objeto y Método de la Investigación*), hice referencia a diferentes estudios descriptivos, donde se analizan, se contrastan y se interpretan las estrategias cognitivas y metacognitivas en diferentes manifestaciones y en distintos momentos de la aplicación de esta investigación. Estos estudios están basados en los informes, de diferente tipo (verbalizaciones retroactivas, prospectivas, etc), realizados por los alumnos del grupo experimental, durante las dos etapas de la implementación del método metacognitivo.

En el planteamiento inicial de esta investigación, con respecto a este tipo de estudios, era obvio que dos de ellos, al menos, eran imprescindibles para obtener los datos que pretendía contrastar: el primero, porque me proporcionaría los datos para el estudio inicial y el segundo, porque me suministraría información para el estudio final. Sin embargo, a medida que la investigación avanzaba, la necesidad de obtener más información que invalidara o confirmara los datos de los dos estudios programados, se me hacía más evidente. Por esta razón, me pareció interesante diseñar un tercer estudio, de control, que eventualmente pudiera arrojar más luz sobre el proceso.

De esta manera, los estudios que presento a continuación responden a lo antes mencionado. Para facilitar su exposición, he optado por presentar 5

estudios, siguiendo un orden cronológico: el Estudio nº 1 describe las estrategias referidas por los alumnos en el *cahier de bord* (Estudio inicial); los Estudios nos 2 y 3 analizan las estrategias manifestadas durante una prueba de comprensión oral y los estudios nos 4 y 5 describen respectivamente las estrategias cognitivas y metacognitivas referidas en el diario (Estudio final).

Estos estudios están realizados sobre el total de los alumnos del grupo en cada momento y por consiguiente, el número varía de un estudio a otro.

6.1. Estudio Descriptivo nº 1 : El *cahier de bord*.

6.1.1. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas

Antes de proceder al vaciado de las estrategias del *cahier de bord*, conviene hacer referencia a otras consideraciones de indudable interés y que dan cuenta del *environnement* en el que se desenvuelve el estudio: el número de alumnos que comienzan la reflexión metacognitiva, el grado de seguimiento de las actividades orales sobre las que los alumnos tienen que basar esta reflexión, el desarrollo de las actividades complementarias, etc.

El *cahier de bord* es entregado por 22 alumnos, de los 25 alumnos que se presentan al examen de la asignatura *Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura (Francés)*, lo que representa que un 88% de alumnos han iniciado la reflexión metacognitiva programada. Los alumnos siguen las pautas facilitadas por la profesora (en *Anexo de Documentos* punto 1.3).

Se trabajaron 18 actividades orales en clase, la media de las actividades comentadas en el cahier es de 15.4, exceptuando dos alumnos que presentan las actividades desordenadas y mezcladas.

Los puntos más comentados son los referentes a las estrategias y al tipo de escucha que realizan, a las incidencias durante las sucesivas escuchas, a la reflexión sobre el grado de dificultad de las tareas y a la autoevaluación de las diferentes actividades (ver Figura nº 6).

A excepción de una alumna, todos entregan las fichas sobre los dos documentos que deben escuchar en su primera lengua extranjera, (ver Anexo nº 2) pero sólo 7 alumnos (32%) realizan comentarios sobre la realización de estas actividades.

Todos los alumnos realizan dos perfiles de aprendizaje, el suyo y el de otro compañero –del grupo B– si bien en alguno de ellos se puede observar confusión en los conceptos medidos. Con la reflexión sobre estos dos perfiles (estilos cognitivos), se pretende que los alumnos trabajen una de las variables de la metacognición: el conocimiento de la persona.

Las estrategias cognitivas que utilizan durante la escucha y los elementos en los que se apoyan para comprender el documento son, como acabo de mencionar, las dos pautas más aludidas; el 100% de los alumnos comenta alguna estrategia o menciona algún elemento de apoyo, aunque la descripción de estrategias o la enumeración de elementos varía, en número, de un alumno a otro. La media de estrategias descritas es de 4 por alumno y la de elementos mencionados es de 2.5.

6.1.2. - Procesos mencionados y grados de utilización

Como acabo de comentar, el 100% de los alumnos menciona procesos cognitivos (Figura nº 7); de los procesos metacognitivos, se hace alusión a las siguientes estrategias, sugeridas por la profesora en las pautas de reflexión: tipología de escucha (54%), incidencias durante las sucesivas escuchas (45%), reflexión sobre el grado de dificultad de las tareas (50%) y autoevaluación de las diferentes actividades (45%); sólo el 5% alude alguna estrategia metacognitiva de planificación y de monitorización. Se observa que este 5% es íntegramente No Principiante. (Figura nº 6).

¿Esta baja alusión a planificación y a monitorización quiere decir que los alumnos no utilizan estas estrategias? Una posible respuesta podría ser que simplemente no exteriorizan este tipo de estrategias metacognitivas porque los alumnos no son capaces de asociarlas al proceso de comprensión. A pesar de que se insistiera en que las pautas eran orientativas y de que no recogían todas las estrategias, creo que los alumnos no refieren más estrategias por la razón apuntada. Este hecho puede ser un síntoma de que, para diagnosticar estrategias convenientemente, hace falta un entrenamiento metacognitivo como el que se propone en este trabajo.

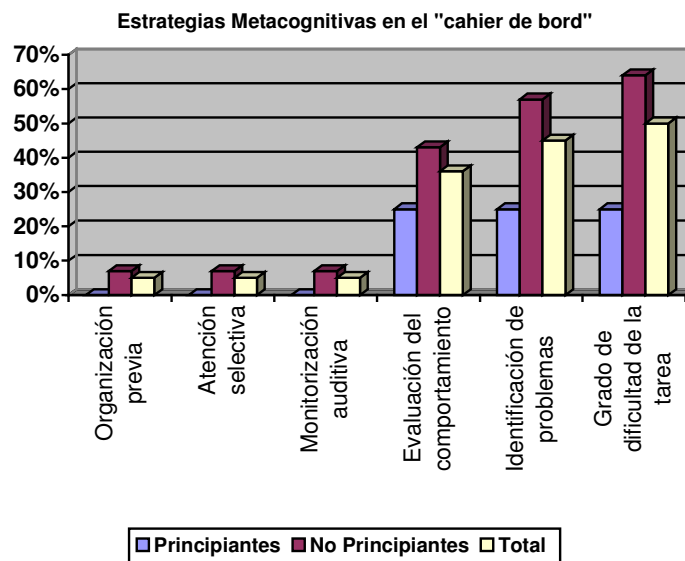
En efecto, es difícil diagnosticar estrategias sin una instrucción previa de sensibilización y entrenamiento en procedimientos cognitivos y metacognitivos. Como Goh (1998) termina aceptando en las conclusiones del trabajo que he mencionado con anterioridad.

Respecto a las incidencias durante las sucesivas escuchas, segunda estrategia metacognitiva más utilizada por los alumnos, mencionada por un 45%, varía según el tipo de incidencia señalada: velocidad rápida (36%),

porcentaje distribuido en 25% de los Principiantes y 43% de los No Principiantes, distracción (9%), 50% de Principiantes y 50% de No Principiantes o unión de palabras (5%), lo que representa un 7% de No Principiantes.

Figura nº 6

N= 8 Principiantes; 12 = No Principiantes

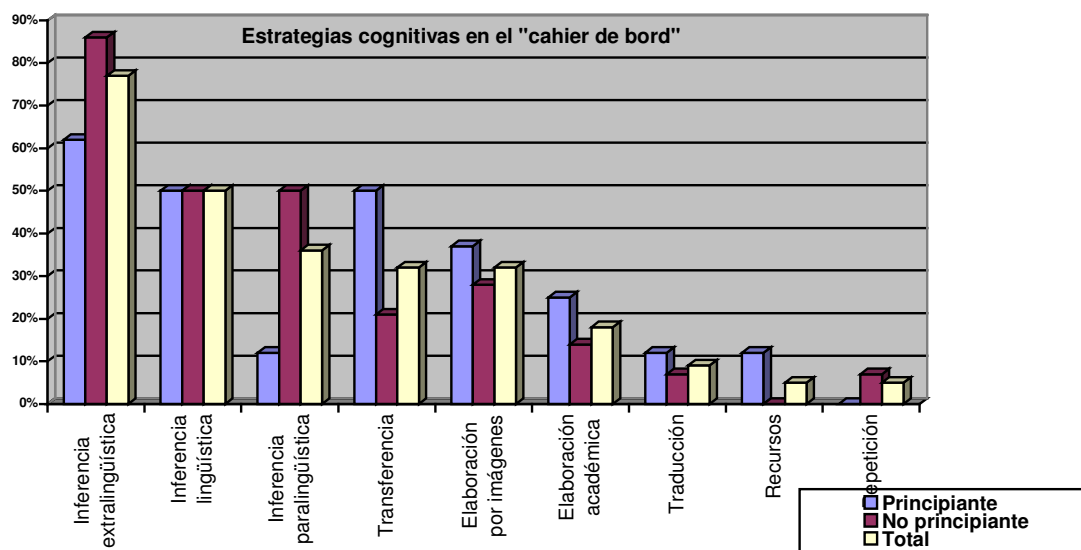


Los procesos cognitivos, que presento a continuación (Figura nº 7), por grado de utilización, son descritos por los alumnos, por ejemplo: *"reconozco algunas palabras por la semejanza con el español"*, *"saco el significado de las palabras por contexto"*, *"los ruidos de la lluvia, los suspiros y el bostezo me ayudaron a descifrarlo"*, *"lo que me ayuda a reconocer las palabras es verlas primero escritas"*, etc.

En la mencionada figura, se puede constatar que la estrategia más referida, en un porcentaje muy elevado con respecto a la siguiente, durante esta primera etapa de sensibilización, es el reconocimiento de ruidos y sonidos ambientales, es decir una inferencia de tipo extralingüístico, estableciéndose una diferencia considerable entre Principiantes y No Principiantes, a favor de estos últimos. Es curioso, sin embargo, que esta estrategia, tan mencionada en los cahier de bord, entorpezca la comprensión en el examen, como se verá más adelante (Estudio Descriptivo nº 2); posiblemente, el grado de autenticidad del documento y las características del formato sean las causas de esta falta de correspondencia.

Figura nº 7

N= 8 principiantes; 15= No Principiantes



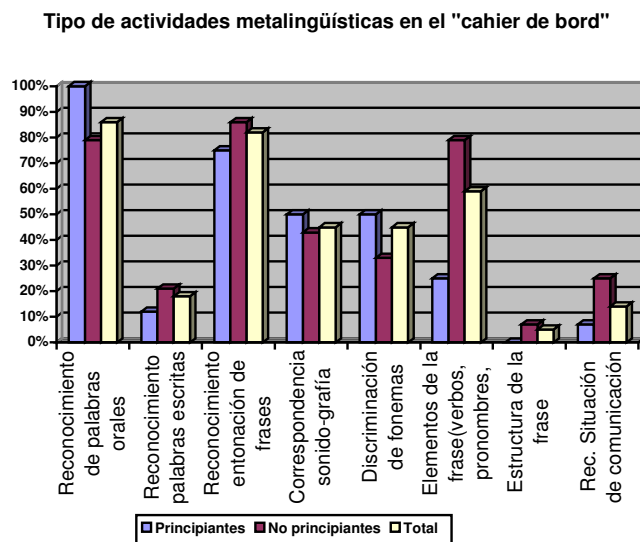
La inferencia lingüística, que aparece como la segunda estrategia más utilizada, es mencionada en igual medida por los dos públicos; la inferencia paralingüística: el reconocimiento de voces, tercer estrategia más mencionada, vuelve a ser, considerablemente, más usada por los No Principiantes, aunque como también se verá más adelante, en el examen sea raramente aludida.

En el resto de las estrategias que aparecen en el gráfico, todas ellas más utilizadas por los Principiantes que por los No Principiantes, se mantienen distancias muy próximas entre las dos subpoblaciones, salvo en la estrategia de transferencia, donde los valores se alejan más entre las dos poblaciones, y en la estrategia de repetición, que no es mencionada por los Principiantes.

Se puede concluir por consiguiente, que lo que más diferencia a una subpoblación de otra es el mayor empleo de procesos inferenciales, en los No Principiantes y de procesos más básicos en los Principiantes.

Figura nº 8

N= 8 Principiantes; 12= No Principiante



En la figura anterior (Figura nº 8), se especifican las distintas actividades que están en la base de los diferentes procesos. Los elementos en los que se apoyan los alumnos para describir las estrategias cognitivas traducen la expresión de actividades léxicas, fonológicas, etc: localización de palabras claves, sustantivos o verbos, reconocimiento de entonación, voces, etc.

La habilidad lingüística más empleada es la actividad metaléxica, por reconocimiento auditivo, aunque también es mencionada la actividad de reconocimiento de palabras escritas. No se hace ninguna mención al reconocimiento de palabras orales a partir de su imagen visual. Esta habilidad metaléxica es expresada en un alto porcentaje; los Principiantes la utilizan en su totalidad, frente a un 79% de los No Principiantes. En efecto, frecuentemente se ha señalado en la bibliografía de referencia, que si se entienden palabras claves, es más fácil deducir las relaciones de unas palabras con otras y construir una interpretación básica de lo que se oye. Aunque no se pormenorice en el presente trabajo, también se comprueba que lo primero que el oyente percibe son las palabras de contenido léxico, nombres, adjetivos, verbos y adverbios, y en segundo lugar, las palabras de contenido gramatical, preposiciones, artículos, etc.

Cabe destacar igualmente la actividad metafonológica de reconocimiento de entonación de frases, aludida también en alto porcentaje por las dos poblaciones, a gran distancia de los otros dos tipos de actividades metafonológicas, expresados en los cahier. Según Rost (1990), la importancia de la entonación en la decodificación del mensaje es relativa y forma parte de otro tipo de indicaciones, sin embargo Richards (1983), cuando describe los procesos ascendentes, señala la importancia de utilizar los rasgos fonológicos para identificar la información clave de un mensaje o parte del mensaje.

La distancia mayor entre los Principiantes y los No Principiantes se encuentra en la realización de actividades metamorfológicas: identificación de verbos, pronombres, etc.. Para los No Principiantes, esta actividad parece ser muy usual (78%), mientras que sólo un 25% de Principiantes se apoya en ella. Por lo que se podría concluir que la utilización de recursos gramaticales para organizar el input corresponde a una etapa más avanzada de aprendizaje.

Por último, la actividad metapragmática es poco empleada por las dos subpoblaciones.

6.1.3. – Resultados del *cahier de bord*

El alto porcentaje de alumnos que han entregado el *cahier de bord* (88%) supone un excelente número de alumnos que siguen la reflexión metacognitiva. También el número de actividades orales comentadas, lo que representa un 85% de las actividades orales realizadas en clase, demuestra un interés evidente por el conjunto del trabajo que se plantea.

Estas reflexiones reflejan mayores dificultades en la focalización de procesos metacognitivos que en la enumeración de estrategias cognitivas aunque, como se verá posteriormente, éstas últimas también sean muy limitadas.

Las estrategias metacognitivas más comentadas son las que se refieren a la identificación de problemas (45%), grado de dificultad de la tarea y autoevaluación del alumno en las distintas actividades (36%). En la Figura nº 6, se puede apreciar que los No Principiantes superan a los Principiantes en el comentario de estas estrategias. Todo parece indicar que este factor distingue

a las dos subpoblaciones. Aunque las estrategias referidas por los alumnos sean pocas, se confirma en este estudio el mayor uso de estrategias metacognitivas por los alumnos con más nivel de lengua en francés.

La alusión a estrategias de planificación y de monitorización es muy baja, (5% para organización previa, estructuración de la información, monitorización, atención selectiva y autocontrol). Como he comentado anteriormente, los alumnos no asocian todavía estas estrategias a la escucha. No ha habido entrenamiento sistemático, no se han mencionado explícitamente y en consecuencia, los alumnos no las mencionan, probablemente porque no tienen conciencia de ellas, lo que no quiere decir que no las hayan utilizado durante las sucesivas escuchas, como se demostrará en los sucesivos estudios.

Como indico más arriba, todos los alumnos reflexionan en mayor grado sobre las estrategias cognitivas. Las inferencias extralingüísticas (reconocimiento de ruidos y observación de imágenes) superan al resto de las mencionadas. La segunda más referida (inferencia lingüística) también se significa considerablemente con respecto a las que aparecen, muy igualadas, a continuación (inferencia paralingüística y transferencia). Sin embargo, también se aprecian diferencias en el uso de las diferentes estrategias y las dos subpoblaciones. En los Principiantes, aparecen más la transferencia, la elaboración académica, la traducción y la estrategia extralingüística de observación de imágenes, mientras que en los No Principiantes, son más utilizadas la inferencia extralingüística de reconocimiento de ruidos y la inferencia paralingüística de reconocimiento de voces. La inferencia lingüística es nombrada en la misma proporción por las dos subpoblaciones. Lo que más diferencia, por consiguiente, a los dos tipos de estudiantes es el mayor empleo

de procesos inferenciales en los No Principiantes y estrategias más básicas en los Principiantes.

Del análisis precedente puedo concluir que tanto los Principiantes como los No Principiantes refieren las mismas estrategias cognitivas, estableciéndose diferencias en el uso de procesos más básicos en los Principiantes y más profundos en los No Principiantes. De las estrategias mencionadas por Vandergrift (1997), en este estudio no se ha detectado la sumarización; la repetición es escasamente referida, por lo que no es recogida y lo que aquí se analiza según sea inferencia extralingüística, paralingüística o lingüística, y que permite establecer diferencias entre los dos grupos, aparece en el trabajo de este autor bajo la sola rúbrica de inferencias.

Se constata igualmente la importancia de los procesos ascendentes (*botton up*) en la construcción del sentido. La habilidad metalingüística más aplicada es la actividad metaléxica seguida de la actividad metafonológica, de la actividad metasintáctica y por último, a gran distancia de la precedente, de la actividad metapragmática. En todas estas actividades la gran diferencia entre las dos subpoblaciones se aprecia en la realización de actividades metamorfológicas: identificación de verbos, pronombres, etc., palabras que el oyente repère con más dificultad que las palabras de contenido léxico.

Para terminar este estudio, cabe destacar que la escasa referencia a estrategias socioafectivas no permite su inclusión en este trabajo.

6.2. - Estudio Descriptivo nº 2 sobre las Estrategias Cognitivas

6.2.1. – Estrategias Cognitivas en una prueba de Comprensión Oral.

En el estudio precedente, he establecido los diferentes perfiles de los alumnos en estrategias cognitivas y en metacognitivas, teniendo en cuenta la variable del nivel de lengua; es decir, atendiendo a la caracterización de la población en principiantes o no principiantes en lengua francesa. El estudio que anterior se basa en los *cahier de bord* entregados al final de la asignatura Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura; por consiguiente, los perfiles se establecen a partir de los comentarios de los alumnos durante el primer semestre.

En el presente estudio, describo el uso de las estrategias cognitivas puestas en práctica por los alumnos durante una prueba de comprensión, realizada el 29/01/00, es decir, al final de la primera aplicación.

Los alumnos hacen un informe de verbalización retroactiva inmediata, por escrito. Como he comentado anteriormente, este tipo de informe ha demostrado ser una técnica fiable, metodológicamente y la más rentable en tiempo, puesto que se accede a múltiples verbalizaciones, a diferencia de los informes orales. A pesar de no garantizar la equivalencia exacta entre la descripción del proceso y la ejecución real, es decir de que sean incompletos, este hecho no invalida la información que aportan (Bernad Mainar, 92).

El vaciado de este *report* me permite determinar las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos durante la realización de una prueba común. Si bien es verdad que las verbalizaciones de algunos alumnos sobre

sus procesos me sirven para analizar las estrategias, relacionándolas con la búsqueda de información concreta en el documento y correlacionándola con el acierto o el error, no puedo determinar con exactitud la equivalencia entre las diferentes estrategias mencionadas y el acierto/error en la prueba en todos los alumnos. También hay que tener en cuenta que, hasta ahora, los estudiantes han sido sensibilizados a la metacognición, pero no han utilizado el método metacognitivo, por lo que, no están entrenados para describir los procesos que utilizan y es obvio que no todos los alumnos tienen la misma capacidad de introspección.

Las clasificaciones de estrategias cognitivas que realizan los autores, ya mencionadas anteriormente, son numerosas en la historia de este concepto. Para este estudio, como para todos los demás, me baso en la lista de definiciones y ejemplos representativos, presentada por Vandergrift, (1997).

El documento que se pasa para medir la comprensión oral es un texto de *Libre Echange 1: Est-ce que vous avez compris?, Un demandeur d'emploi* (Courtilion y de Salins 1995). Un joven solicitante de un empleo contacta con una emisora de radio que se encarga de difundir en antena las demandas de empleo. Bajo formato de entrevista, la locutora pregunta al joven sobre su curriculum personal y sobre su disponibilidad. Este documento es calificado por sus autores como *quasi-authentique*. Los alumnos tienen que buscar ocho informaciones, eligiendo entre diferentes opciones facilitadas por un soporte escrito. Con la escucha selectiva, se accede a la información que está explícita en el documento. La información no es presentada en el mismo orden que aparecen las preguntas del texto escrito.

La hoja de respuestas se acompaña de un protocolo de reflexión (en *Anexo de Documentos* punto 1.4) para facilitar la descripción de los procesos.

El número de participantes en este estudio es de 25, de los cuales 8 son Principiantes y 17, No Principiantes.

6.2.2. – Estrategias observadas

Como indico anteriormente, analizo el acceso al sentido del texto oral, a partir de los comentarios de los informes, relacionándolos con los resultados de errores/aciertos de la prueba (Tabla nº 4) y describo las estrategias cognitivas que utilizan los alumnos principiantes (*débutants*) frente a las que utilizan los no principiantes (*faux-débutants*).

Tabla nº 4

Estrategias cognitivas y respuestas correctas durante la prueba de comprensión oral

N=8 Principiantes; 17 No Principiantes

| Preguntas | Estrategias | Total 25 alumnos | Princip. 8 alumnos | N. Princip 17 alumnos |
|-----------|--|---------------------|-----------------------|--------------------------|
| nº 1 | Inferencia Transferencia errónea: Inferencias Elaboraciones erróneas | 84% | 62% | 95% |
| nº 2 | Transferencia | 100% | 100% | 100% |
| nº 3 | Transferencia errónea: Ausencia de inferencia por partes | 36% | 12% | 41% |
| nº 4 | Transferencia Fallo en estimación del Input | 32% | - | 41% |
| nº 5 | Idem | 32% | 25% | 35% |
| nº 6 | Transferencia | 84% | 100% | 76% |
| nº 7 | Fallo en la atención selectiva | 56% | 25% | 71% |
| nº 8 | Surdité: Oposiciones no discriminadas | - | - | - |

En primer lugar, observo que ningún alumno ha tenido problemas en señalar la respuesta correcta en la información nº 2:

* *cet homme est spécialisé en commerce* X³⁵

– *en informatique*

– *en comptabilité*

Este hecho puede ser explicado por el semantismo del *congenère*: *commerce* que facilita el acceso al sentido al no haber prácticamente *hétérophonie*. Los alumnos llegan a la imagen visual de la palabra a partir de la hoja de respuestas, con lo que la imagen acústica de la misma es facilitada. El adjetivo *commercial* se repite en otra parte del documento. Al mismo tiempo es la primera respuesta del *demandeur*. Las otras dos opciones posibles: *informatique* y *comptabilité* no aparecen nombradas en el texto oral.

La estrategia descrita por los alumnos es la de transferencia desde su lengua materna, pues como acabo de señalar, la palabra *unión* es transparente en francés para un alumno español. El 100% de los alumnos averigua esta información.

Algo parecido ocurre con la respuesta nº 6:

* *cet homme veut travailler en Amérique*

– *dans les pays de la communauté européenne*

– *dans les pays de l'Est*" X

El 84% de los alumnos señala la respuesta correcta: *pays de l'Est*, ésta además de ser transparente al español en la escritura y de no presentar mucha *hétérophonie*, es similar a la grafía inglesa *pay* con la misma correspondencia

³⁵ X señala la opción correcta.

oral que en francés, por lo que, aunque difieran en sentido y sean faux-amis, permite la discriminación de la palabra oral a partir de la imagen visual. El movimiento melódico también posibilita la comprensión de la secuencia sonora: "...de commercial dans le secteur des pays de l'Est, je voudrais représenter une société française". Como en la respuesta anterior, *Amérique et Communauté Européenne* no aparecen nombradas en el texto. También en este caso, la estrategia señalada es la de transferencia de una lengua a otra.

Esta información es averiguada por el 100% de los alumnos Principiantes, sin embargo, sólo el 76% de los No Principiantes acierta la opción correcta. Lo que se escapa a toda interpretación posible.

En la primera respuesta: *cet homme cherche un premier travail o un nouveau travail*, el 84% de los alumnos selecciona la respuesta correcta: el 62% de los alumnos es principiante y el 95% es N.P.. Algunos alumnos admiten no haber podido aislar esta información durante la escucha y haberla inferido por la respuesta posterior: "*al estar especializado supongo que no será el primer trabajo sino nuevo*".

Una alumna principiante traduce la palabra clave, *travail*, por viaje. Este punto de partida falso, transferencia errónea del inglés *travel*, desencadena una elaboración por preguntas y una serie de inferencias erróneas, (piensa que el número de teléfono del *demandeur* es el número de billete, confunde los ruidos de la radio con los del teléfono). El resultado final es una síntesis de la historia que no tiene nada que ver con el documento. En todo caso, éste puede ser un buen ejemplo de que la cantidad de estrategias utilizadas no supone un éxito en la tarea, sino que lo que determina el éxito o el fracaso es la calidad en el uso de las estrategias y la combinación de éstas (Vandergrift, 97), sin minimizar el papel de la competencia lingüística en la construcción del sentido (Hédiart, 97).

La respuesta nº 7 : * *Cet homme habite à Paris*

– à *Toulouse* X

– à *Bordeaux*

ha sido correcta en un 56% de los casos. El 25% es principiante y el 71% No Principiante. La dificultad para acceder a este dato se explica por la presentación de la información en el documento oral, ya que cuando se está buscando por orden esta información, aparecen los elementos que proporcionan la siguiente (el nº de teléfono del *demandeur*) y solamente después aparece à *Toulouse*, obviando el verbo habiter que facilitaría la comprensión. Este desorden en la información funciona como un distractor que no todos los alumnos pueden superar. Se trata, en definitiva, de un fallo en la estrategia metacognitiva de atención dirigida. *Toulouse* presenta, además, un sonido bárbaro, la s sonora, que puede dificultar la segmentación.

En la respuesta nº 3:

* *cet homme veut travailler à l'étranger*

– en *France*

– pour des *français* à l'étranger X

la información llega fraccionada. Se dice en un primer momento "*je souhaite travailler à niveau international*" y la entrevistadora repite: "*vous cherchez un poste à niveau international mais quoi plus précisément?*", con lo que una primera respuesta del alumno tendría que ser à l'étranger y esta respuesta debería ser corregida después por *pour des français* à l'étranger, puesto que sólo más adelante, en el documento oral, llega el complemento de la información: "*je voudrais représenter une société française*".

El 36% de los alumnos consigue aislar la respuesta correcta, (12% Principiantes y el 41% No Principiantes). De los restantes, el 18% opta por *à l'étranger*, (todos ellos No Principiantes). La repetición de *international* en el documento oral, palabra de la que los oyentes no han tenido previamente una imagen visual y cuya imagen sonora reducen a *national*, debido a la *surdité* del prefijo *Inter*, hace que el 36% elija por respuesta *en France*, (62%, principiantes y el 24%, N.P.). De éstos, el 16% no ha accedido a la información facilitada por la respuesta nº 6: *cet homme veut travailler dans les pays de l'Est*, luego está aplicando una transferencia errónea; sin embargo, se puede constatar que el 20% restante si ha accedido a esta información, lo que pone de manifiesto una total ausencia de inferencias por partes en estos oyentes, que no superan la estrategia de transferencia, errónea por lo demás y no consiguen resolver la monitorización correctamente.

En las respuestas 4 y 5:

* *cet homme parle couramment espagnol*

– *anglais* X

* *cet homme parle un peu russe*

– *chinois* X

los alumnos manifiestan tener conciencia de que han entendido esta información mejor que el resto, sin embargo, las dos respuestas son erróneas el mismo número de veces (68% de fallos). La respuesta nº 4 no es acertada por ningún principiante y sí lo es por el 41% de los No Principiantes. En la respuesta nº 5, los Principiantes acceden a este dato en un 25% y los No Principiantes bajan con respecto a la anterior, a un 35%.

La mayoría de ellos consiguen aislar, en la cadena hablada, los idiomas que aparecen en la hoja de respuesta (*anglais, espagnol, chinois*) pero al

apoyarse en estas palabras claves, pierden como elemento fundamental los adverbios: *couramment*, cuya heterofonía es elevada y presenta dos sonidos bárbaros, aunque en situación privilegiada al encontrarse al final de la frase, y un *peu*, que aparece reformulado en el documento oral como "*je possède des connaissances de...*". Se podría asegurar que la transferencia funciona en el 100% de los alumnos pero falla la estimación del *input*. Se realiza exclusivamente una actividad de tipo metaléxico y no se recurre a actividades morfosintácticas ya que no se consideran los adverbios como información importante.

La última respuesta: * *quel nombre est répété deux fois? 05 ou 60*, es seleccionada incorrectamente por el 100% de los oyentes. Antes de la escucha, los alumnos no poseen la imagen visual de la palabra, sólo las cifras de los números indicados. Es evidente que no consiguen discriminar las oposiciones fonéticas. Por otra parte, es la única pregunta *piégée* de la prueba puesto que ninguno de los dos números se repite. Los propios oyentes admiten que es la que mayor problema les ha planteado.

De los cuatro números nombrados en el documento oral: 60, 05, 64, 04, el 72% selecciona el número 60 y el 28% el 05.

6.2.3. – Posibles inferencias de la prueba de Comprensión Oral

De este análisis, realizado a partir del vaciado de los informes retrospectivos, puedo concluir que los alumnos se concentran en unidades mínimas de sentido que les posibilitan *flashes* puntuales de información: "*he oído como coletillas es decir, una información a trozos. No he oído/escuchado (casi) preguntas o respuestas completas*".

En este proceso perceptual, los fragmentos de texto se retienen en la memoria a corto plazo durante unos segundos y la información que transmiten es sustituida por otra nueva (Anderson, 1983). De ahí la dificultad de verificar sistemáticamente hipótesis por medio de indicios formales, en este caso con la dificultad añadida de que los alumnos sólo oyen el documento tres veces. Como Gremmo y Holec, (1990: 36) señalan:

"L'auditeur non-natif devra se contenter d'une compréhension où les hypothèses de sens ne pourront être vérifiées systématiquement par les indices formels, ce qui lui laissera l'impression d'une compréhension "floue", d'une compréhension par "devinette""

Estos retazos de información llegan al oyente por la expresión de una habilidad metaléxica que es manifestada a partir de palabras claves, fundamentalmente sustantivos, que los alumnos transfieren de la lengua materna o de la lengua inglesa, recurriendo a la imagen visual para detectar *congèneres* y cuya imagen sonora consiguen aislar según el grado de heterofonía que presente la palabra.

La estrategia de transferencia es la más señalada (Tabla nº 4). Ahora bien, como se ha visto en el estudio una transferencia errónea (*travail-travel*, viaje por trabajo) conlleva una elaboración defectuosa y la puesta en práctica de inferencias por partes que no resuelven la monitorización:

"si es un viaje nuevo o lo ha hecho otra vez, ¿por qué le pregunta esos datos tan específicos?; Si está en un aeropuerto o en una agencia o en algún teléfono, ¿por qué le repite esos números al final?".

La estrategia de inferencia, que les permite acceder a zonas opacas de comprensión es todavía bastante escasa (Tabla nº 4). Una alumna describe

cómo ha resuelto la contestación, por medio de una inferencia, discutible, por lo demás:

"la primera pregunta no la he entendido si la decía la escucha o no, pero al estar especializado supongo que no será el primer trabajo sino uno nuevo".

La inferencia entre partes es mayoritariamente usada por los No Principiantes. Una alumna comenta: *"Como entendí que quería trabajar en los países del este, es obvio que quiere trabajar en el extranjero".*

He podido constatar igualmente que a menor comprensión, principiantes sobre todo, más pesan las transferencias, incluso erróneas, que las inferencias entre partes (el caso de *national* por *international* que comentaba anteriormente).

Las inferencias de tipo paralingüístico y extralingüístico son raramente expresadas en el informe, a pesar de que, en este documento, las habilidades metafonológicas son un factor importante para establecer la identidad de los interlocutores que participan en esta situación de comunicación. El *repérage* de la entonación de las frases interrogativas y afirmativas esclarece el formato del documento, a la vez que focaliza la atención hacia el segmento del discurso donde se encuentra la información pertinente. La voz de los interlocutores, el cambio de registro femenino al masculino también contribuye a la escucha selectiva y facilita la estimación del *input*. Es el marcador de los turnos en la conversación (Clennel, 1994).

Los ruidos ambientales, en este documento, lejos de proporcionar sentido a la comprensión, la entorpecen, según los oyentes: *"los ruidos del principio son muy molestos, además no sé si son del documento o no" o*

inducen a error: *"he podido averiguar que está en un teléfono por el sonido del principio de la cinta"*. Solamente tres alumnos consiguen saber que se trata de una oferta de empleo bajo formato de entrevista en la radio.

En resumen, aunque a pequeña escala, este estudio confirma la descripción del precedente al señalar la utilización de la transferencia en los dos tipos de públicos, aunque no se constatan diferencias considerables como en el anterior. Sin embargo, he podido apreciar un mayor número de transferencias erróneas en los Principiantes que en los No Principiantes así como un mayor déficit de inferencias por partes y de estimación del *input*, ésta última al realizar los Principiantes en exclusividad actividades de tipo metaléxico y no aplicar habilidades de tipo morfosintáctico como sí realizan algunos No Principiantes. Igualmente observo un mayor número de respuestas acertadas en los No Principiantes cuando se describe la estrategia de inferencia. Por último, cabe destacar la ausencia de referencia a inferencias extralingüísticas y paralingüísticas y a habilidades de tipo metafonológico, todas ellas estrategias considerablemente desarrolladas durante el semestre y descritas por los alumnos, en mayor o menor medida, en el anterior estudio.

6.3. - Estudio Descriptivo nº 3 sobre las Estrategias Metacognitivas.

6.3.1. - Estrategias Metacognitivas en una prueba de Comprensión Oral.

En el Estudio Descriptivo nº 1 (punto 6.1.), he comentado la ausencia de referencia a estrategias de planificación y de monitorización durante el periodo de iniciación metacognitiva. Apuntaba como posible explicación que los alumnos no las referían porque no las asociaban al proceso de escucha. En el

presente estudio, en primer lugar, voy a describir y a analizar las estrategias de planificación a partir del vaciado de un informe prospectivo, realizado durante la misma prueba de comprensión oral que el estudio precedente; en segundo lugar, voy a describir y a analizar las estrategias metacognitivas de monitorización a partir de las dudas y correcciones de los alumnos en el examen y en tercer lugar, abordaré las estrategias de evaluación puestas en práctica durante la misma prueba y expresadas en el informe retroactivo, elaborado inmediatamente después de dicha prueba.

6.3.2. - Estrategias Metacognitivas de Planificación

Los alumnos dispusieron de tiempo para preparar su escucha y también para comentar cómo lo estaban haciendo, antes de escuchar el documento, teniendo a su disposición ya la hoja de respuestas y unas pequeñas pautas para centrarse en la planificación (en *Anexo de Documentos* punto 1.4, apartado I).

Como ya indiqué en el Estudio Descriptivo nº 2 (punto 6.2.), la prueba de comprensión oral fue realizada por 25 alumnos, 8 principiantes y 17 no principiantes.

Al igual que para la descripción de las estrategias cognitivas, la clasificación que sirve de base para esta descripción es la de Vandergrift (1997: 392). Para este autor, la planificación

“developing an awareness of what needs to be done to accomplish a listening task, developing an appropriate action plan and/or appropriate contingency plans to overcome difficulties that may interfere with successful completion of the task”.

A continuación, paso a examinar las estrategias metacognitivas de planificación, propuestas por dicho autor: la organización previa, la atención selectiva, la atención dirigida y el autocontrol. En este estudio he tratado estas dos últimas estrategias conjuntamente ya que se han manifestado íntimamente unidas en el proceso.

6.3.2.1. - Organización previa

Esta estrategia clarifica los objetivos "*of an anticipated listening task and/or proposing strategies for handling it*" (Vandergrift (1997: 392) y determina los distintos componentes que les son necesarios para acometer la tarea de comprensión.

De los 25 alumnos que realizaron esta prueba, 18 (72%) hacen referencia a la organización previa. Como se pone de manifiesto seguidamente, estos alumnos se apoyan en distintos organizadores (de texto, de síntesis, de organización de la información, de procedimientos de escucha, etc). Cabe constatar un mayor uso de esta estrategias por los Principiantes (87%) que por los No Principiantes (65%), lo que se puede explicar como una mayor expectación ante la tarea en los Principiantes y un exceso de confianza ante la prueba en algunos No Principiantes.

De los alumnos que utilizan esta estrategia, el (40%) manifiestan basarse en la hoja de respuestas (texto) para preparar su escucha: "*ha sido importante leer los apartados porque me preparan para escuchar*", "*me preparo apoyándome en lo que dice el propio ejercicio*", "*intento comprender el enunciado de las preguntas para saber en qué detalles tengo que poner más atención*", "*leeré el ejercicio a la vez que escucho*", etc.

A otros alumnos (32%), la hoja de respuestas les permite plantear una hipótesis de partida sobre la situación de comunicación (síntesis): les ayuda a la identificación de los interlocutores, del tema conductor de la conversación, etc.: *"va a ser una escucha de un hombre que busca trabajo, tenemos que escuchar donde trabajará, donde vive, qué idiomas habla..."*

En algunos casos (16%), esta primera hipótesis es combinada con otros aspectos relacionados con la organización de la información, por ejemplo un alumno comenta:

"supongo que voy a oír una entrevista de trabajo donde se pregunta y se responde. El entrevistado puede contestar estas preguntas seguido, sin que se realicen preguntas en el orden de la hoja (...) creo que el entrevistado añadirá más información que la que hay en la hoja".

Otro alumno es consciente de que la organización de la información puede dificultar la tarea de escucha: *"espero ir encontrando la información de manera desordenada y quizás con algunos datos implícitos"*

Otros alumnos (8%) mencionan el procedimiento como elemento organizador de su escucha:

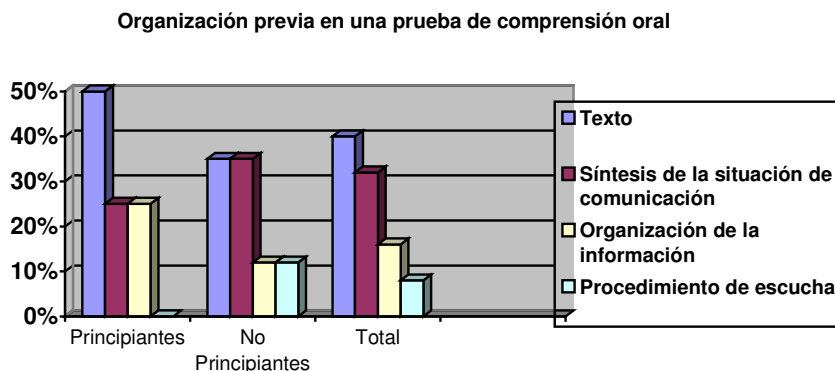
"intentaré hacer una escucha global, la primera vez, para saber de qué va el documento y después trataré de buscar una información más concreta".

Así, el texto de la hoja de respuestas, que es considerado por los alumnos como un mero ejercicio escolar, es el organizador previo más utilizado por los estudiantes, ya sean principiantes o no principiantes. En la Figura nº 9, se puede observar que este organizador es seguido de la síntesis de la situación de comunicación, de la organización de la información y en último lugar, del

procedimiento. Se puede comprobar que los Principiantes se apoyan más en el texto que los No Principiantes y están más preocupados de si la información que se da en el documento sigue el mismo orden de las preguntas de la hoja de respuestas o no. Los No Principiantes utilizan más la síntesis inicial de la situación de comunicación y algunos, pocos, mencionan el procedimiento de escucha, unido éste al tipo de escucha a realizar.

Figura nº 9

N= 8 Principiantes; 17 No Principiantes



Si hasta ahora he podido describir distintos organizadores en la planificación de la escucha, en la Figura nº 9.1, se puede observar que un mayor porcentaje de los alumnos (52%) utiliza un único organizador y un porcentaje menor (20%) hace alusión a una combinación de dos (16%) o tres organizadores (4%). La asociación de tres organizadores corresponde al 6% de los alumnos No Principiantes. Las combinaciones binarias son realizadas por el 18% de alumnos No Principiantes y 12% de alumnos Principiantes. La mayor

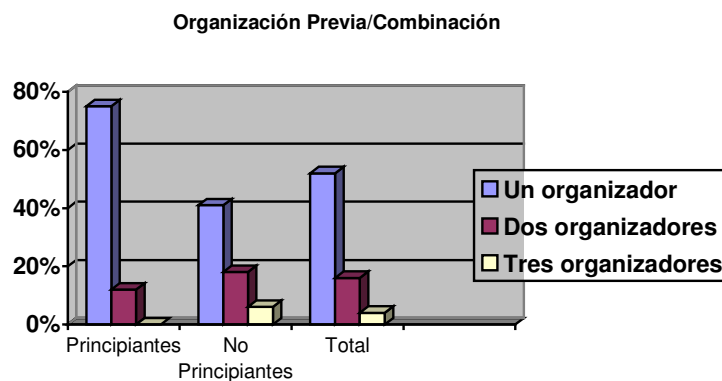
diferencia está en el uso de un organizador: el 75% de los Principiantes lo usan mientras que en los No Principiantes, el porcentaje desciende a 41%.

Las combinaciones que se mencionan son las siguientes: Texto/síntesis, Texto/organización de la información y Texto/síntesis/organización de la información.

En resumen, he observado que el texto es el organizador previo más utilizado por los alumnos, ya sean Principiantes o No Principiantes, que a medida que el conocimiento del idioma avanza, parece que se recurre a mayor número de elementos de organización, lo que implicaría una mayor riqueza en el uso de esta estrategia metacognitiva.

Figura nº 9.1

N= 8 Principiantes; 17 No Principiantes



6.3.2.2. - Atención selectiva

La Atención Selectiva es la segunda estrategia metacognitiva que abordo en este trabajo. Se entiende por atención selectiva la decisión de atender a determinados aspectos del *input* de lenguaje o a detalles específicos de la situación de comunicación, que ayuden a la comprensión. Esta estrategia es manifestada por un 68% de los alumnos. La utilización de esta estrategia es algo más elevada en los No Principiantes (79%) que en los Principiantes (75%) aunque los porcentajes son muy similares.

La habilidad metaléxica ocupa el primer lugar entre los elementos en los que los alumnos piensan apoyarse para realizar la tarea (48%). Como ya se ha indicado en otro lugar de esta tesis, las palabras claves de las respuestas, proporcionadas en la hoja del ejercicio, constituyen las pistas más utilizadas para superar la prueba. Estas claves están asociadas a estrategias cognitivas como la transferencia: "*busco similitudes con el francés y el español*", la memorización: "*memorizo las palabras claves de las preguntas y respuestas*" y la inferencia: "*intentaré descubrir el significado de las palabras*".

El semantismo de los *congenères* facilita la comprensión, pero fuera de este semantismo, los alumnos amplían poco el campo semántico de las palabras claves con sinónimos o palabras relacionadas etimológicamente, debido a esto, las actividades metasemánticas aparecen en el sexto lugar en el grado de utilización (8%).

La habilidad metapragmática ocupa el segundo lugar en la utilización de la atención selectiva (24%), siendo el contexto el elemento más manifestado, seguido de los ruidos para la inferencia de significados.

La estructura de la frase y los verbos son los únicos elementos apuntados de la habilidad metasintáctica (16%). Esta habilidad, en combinación con la estrategia cognitiva de elaboración académica, se sitúa inmediatamente después de la habilidad metapragmática en el grado de utilización de actividades para controlar y planificar procesos de tratamiento lingüístico para la comprensión.

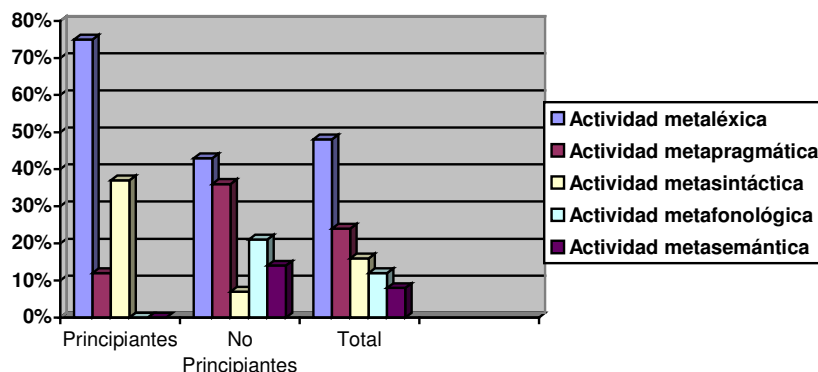
Las habilidades metafonológicas, entonación y pronunciación, aparecen asociadas a estrategias de inferencia y son utilizadas por el 12% de los alumnos. Por último, no se localiza ninguna referencia a capacidades metatextuales: organización general del texto, tipo de documento, etc.

En la Figura nº 10, se puede constatar los diferentes tipos de actividades en los que se apoyan los alumnos para planificar su escucha y las diferencias que se manifiestan entre Principiantes y No Principiantes.

Figura nº 10

N= 8 Principiantes; 17 No Principiantes

Atención selectiva en una prueba de comprensión oral



Como se puede apreciar, los principiantes utilizan habilidades de tipo metaléxico (75%) y en menor medida, metasintáctico (37.5%) y metapragmático

(12.5%). La diversificación de actividades de metalenguaje es superior en los No Principiantes, que amplían su repertorio a actividades metafonológicas (21%) y metasemánticas (14%). La mayor diferencia de atención selectiva, a favor de los No Principiantes recae en el aspecto metapragmático (36%) y por parte de los Principiantes, en las actividades metaléxicas.

Este resultado demuestra que, en comprensión oral, los procesos de construcción de sentido de los Principiantes pasan por una primera etapa de actividades metalingüísticas en la que los aspectos lexicales y morfosintácticos son *incontournables*, como ya se había observado en el acceso a la comprensión escrita (Degache, 1996).

Los datos obtenidos en este estudio refuerzan el paralelismo en algunos aspectos entre los procesos de comprensión oral y escrita. Por otra parte, es fácil comprobar que *"face à un segment opaque du texte, dès que les tentatives d'élucidations lexicales sont reconnues comme trop aléatoires, les aspects morphosyntaxiques sont susceptibles d'être explorés"* (Degache, 1996: 480). También, los datos relacionados con la atención selectiva previa coinciden en que *"le verbe est (...) le terme de la metalangue le plus souvent cité"* (Degache, 1996: 480).

Las estrategias cognitivas son escasamente mencionadas, reduciéndose éstas a la elaboración académica, transferencia, anotación y memorización en los Principiantes y a la inferencia sobre actividades metaléxicas, metasemánticas y metasintácticas en los No Principiantes. Ya en el Estudio nº 2, había podido observar que la utilización de la transferencia y de los procesos inferenciales son las estrategias cognitivas que más separan a las dos poblaciones, la primera a favor de los Principiantes, la segunda a favor de los No Principiantes.

Para terminar la descripción de esta estrategia de planificación, puedo concluir que el nivel de conocimientos y de grado de exposición a la *langue cible* podría determinar el aumento de los aspectos pragmáticos en la construcción del sentido, aunque los aspectos metaléxicos continúan siendo los de mayor peso; se diversifica también el tipo de actividad: los aspectos fonológicos y las actividades metasemánticas empiezan a formar parte de las estrategias de planificación del No Principiantes. Por último, la estrategia de inferencia supone un aumento de calidad en el proceso.

6.3.2.3. - Atención dirigida

La Atención dirigida y el autocontrol son estrategias metacognitivas de planificación que suponen la decisión de prestar atención en general a la tarea de comprensión oral, ignorar distractores irrelevantes y tener conciencia de las condiciones que ayudan a finalizar con éxito la tarea. Para los alumnos, estas estrategias van unidas a expectativas personales sobre el éxito final de la actividad, a consideraciones sobre el grado de dificultad de la prueba y, en algunos casos, a representaciones sobre habilidades personales de escucha.

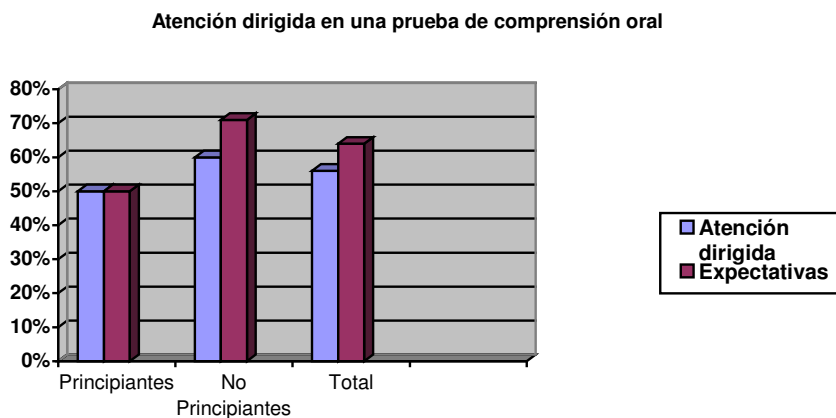
El 56% de los alumnos hace explícita esta estrategia (Figura nº 11). A continuación, recojo las manifestaciones que mejor ilustran el comportamiento del grupo. Algunos alumnos esperan que la tarea les salga bien porque, a su juicio, es fácil; otros confían que el resultado sea perfecto, debido a su alta concentración; otros opinan que tendrán más dificultades debido a los nervios; algunos consideran que su nivel de conocimientos en francés - nivel bajo - va a condicionar la escucha a pesar de que van a escuchar con atención. Finalmente, están los que o bien tendrán buenos resultados porque están acostumbrados a hacer *listening* ingleses o bien no esperan superar la tarea pues *l'écoute* no es su fuerte.

De entre los alumnos que mencionan la concentración, se percibe menos conciencia en los Principiantes (50%) de que el esfuerzo de mantener la atención sea una estrategia de escucha importante; los No Principiantes (60%) la incorporan en mayor grado. Asimismo, los alumnos (64%) hacen patente sus expectativas de éxito o fracaso en la realización de la prueba.

Las expectativas de los Principiantes se concentran en los polos más bajos de representación de éxito o fracaso ante la tarea (Figura nº 11). Los Principiantes que verbalizan lo que esperan de la prueba en términos de resultados, representan el 50%; el 38% considera que no les saldrá bien la actividad y el 12% espera tener buenos resultados. Los No Principiantes se manifiestan en un 70%, confían superar positivamente la prueba un 64%; el 6% piensa que obtendrá resultados regulares. Es obvio que a una mayor exposición a la lengua extranjera, se constata una mayor confianza en la superación de la tarea de comprensión de documentos orales.

Figura nº 11

N= 8 Principiantes; 17 No Principiantes



6.3.2.4. – Evidencias del análisis de las estrategias de Planificación

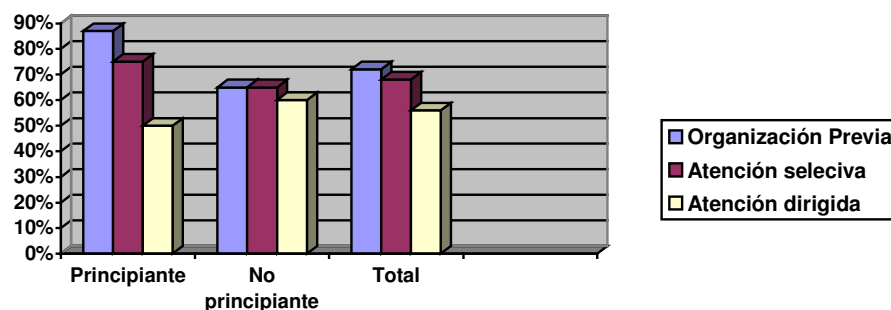
El análisis de los informes prospectivos permite concluir que los alumnos están familiarizados con este tipo de estrategias metacognitivas. Ya Gaonac'h (1990: 47) citaba a Bereiter y Scardamalia (1982) para recordar las escasas diferencias mantenidas en planificación cuando se trata de producir en una lengua extranjera, en relación a la lengua materna:

"il n'y a pas de difficultés spécifiques de planification en langue étrangère mais la mise en oeuvre des compétences correspondantes est plus sensible à la charge cognitive globale lorsque le sujet travaille dans une langue étrangère"

Parece, en efecto, que las estrategias metacognitivas de planificación pueden ser provechosamente transferibles de una lengua a otra, también en comprensión. En la Figura nº 12, se ofrece las distintas estrategias de planificación recogidas en este trabajo así como el grado de utilización de cada una de ellas, por parte de los Principiantes y los No Principiantes.

Figura nº 12

N= 8 Principiantes; 17 No Principiantes

Estrategias de Planificación en una prueba de comprensión oral

En primer lugar, cabe destacar el mayor uso de la organización previa y de la atención selectiva frente a la atención dirigida, en los dos tipos de estudiantes.

La diferencia en la utilización de las estrategias de planificación por las dos poblaciones es sorprendente y a la vez relevante, puesto que se puede interpretar que los Principiantes demuestran estar considerablemente más motivados por contestar mis preguntas, mientras que los No Principiantes se muestran más escépticos. Lo que sí parece determinante es el mayor número de operaciones de planificación por estrategia concreta, en los No Principiantes (ver Figuras nº 9 y 9.1), lo que demostraría, por consiguiente, una mayor riqueza en el uso de esta estrategia.

Al igual que los Principiantes, los No Principiantes movilizan sus conocimientos sobre el ejercicio, pues de todos es sabido que "*pour un apprenant, toute activité du langage en langue étrangère constitue de fait un exercice même si son but premier n'est pas celui-là*" (Gaonac'h, 1990: 48), pero éstos también se apoyan en sus conocimientos previos sobre la organización de la información en documentos orales, sobre los procedimientos de escucha, sobre el tema específico y sobre la situación de comunicación en general.

El uso de este amplio abanico de posibilidades traduce la propia experiencia personal de aprendizaje de su primera lengua extranjera, al combinar los diferentes conocimientos para poder predecir y anticipar lo que van a oír, cómo se va a presentar la información, la cantidad de información que les va a llegar y la selección que tendrán que realizar. Esto es posible porque su conocimiento de la lengua francesa ya les permite una mejor calidad en los procesos de transferencia de estrategias de una experiencia de aprendizaje, el inglés, a otra nueva, el francés.

En organización previa, el texto y la organización de la información configuran la mayor diferencia entre los alumnos con los dos tipos de exposición a la lengua, estos dos aspectos, predominantes entre los Principiantes, están muy ligados al ejercicio escolar; sin embargo, la síntesis inicial de la situación de comunicación supone, desde mi punto de vista, una mayor elaboración en el organizador al formular una hipótesis de partida; con éste último organizador sólo trabaja un 25% de los Principiantes. Al recurso a un mayor número de organizadores y a una mayor combinación de éstos (ver Figuras nº 9 y 9.1), se añaden diferencias en la intención de atender aspectos concretos del *input* lingüístico o de la situación de comunicación (ver Figura nº 10). La diversificación de actividades metalingüísticas que se realiza es superior en los No Principiantes. Éstos, además de apoyarse en actividades metaléxicas y metasintácticas, como hacen los Principiantes, utilizan más actividades metapragmáticas y, aunque en menor grado, actividades metasemánticas y metafonológicas.

El aspecto metapragmático, junto con las actividades metatextuales, (referencias a estructuras textuales típicas, localización de conectores, etc.) parece, en teoría y a priori, fácilmente transferible de unas lenguas a otras e incluso, como Gaonac'h (1990: 42) señala, útil para compensar "*d'éventuelles difficultés liées à une moindre connaissance du fonctionnement propre de la langue acquise*", sin embargo, todo parece indicar que una menor competencia lingüística impide la puesta en práctica de estas actividades.

La síntesis inicial, efectuada a partir del texto escrito, constituye un primer epitomé del *input* y predispone a la utilización de procesos de Arriba-Abajo. Por medio de la búsqueda de claves pragmáticas y semánticas que encajen en los conocimientos previos sobre la situación de comunicación, y

más tarde, en la monitorización de la comprensión, se posibilita la transformación progresiva de la síntesis en sucesivos *epitomes* del *input* oral.

El encadenamiento de operaciones que se va perfilando en los No Principiantes, se ve enriquecido por el uso de la inferencia como estrategia cognitiva y se complementa con una mayor importancia de la atención y con una mayor confianza en el desarrollo con éxito de la tarea (ver Figura nº 11).

Por el contrario, los Principiantes se apoyan mayoritariamente en un organizador: la hoja de respuesta (ver Figura nº 9); realizan una búsqueda metaléxica y metasintáctica (ver Figura nº 10) y recurren como estrategias cognitivas a la elaboración académica, es decir, a conocimientos adquiridos en clase, a transferencias de palabras de una lengua a otra y, en algún caso, a la anotación y memorización de estas unidades léxicas. Estos oyentes manifiestan procesos más superficiales, de Abajo-Arriba y una focalización mayor en el ejercicio académico que en la búsqueda de información. Poseen menos recursos atencionales para rechazar distractores y poca confianza en sí mismos para superar la tarea (ver Figura nº 11).

Para terminar, este análisis confirma que el oyente de una Lengua Extranjera, a medida que adquiere conocimientos que le permiten establecer hipótesis sobre lo que va a oír, se apoya menos en lo lingüístico, "*l'apport linguistique du locuteur ne lui servant qu'à vérifier ses hypothèses*" (Gremmo, 86-87: 60). Una vez traspasado un cierto *niveau seuil*, parece abrirse la espita de los conocimientos adquiridos en la experiencia de aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Los oyentes se autonomizan hacia una consideración más global de la comprensión que incluye lo lingüístico pero donde *l'auditeur* juega un papel más activo y más interactivo con el texto "*l'auditeur apporte à la réalisation de son objectif toute une partie de lui-même*" (Gremmo, 86-87: 60).

6.3.3. - Estrategias Metacognitivas de Monitorización.

Inmediatamente después de la realización de la prueba de comprensión, los alumnos realizaron el informe contestando a las preguntas que se formularon, recogidas en el Anexo nº 4, apartado II. Las cuestiones 3 y 4 del anexo (¿Qué dudas te han surgido durante la escucha? ¿Has corregido alguna idea durante la escucha? ¿Cual? ¿Por qué?) Estas informaciones y los resultados de la prueba proporcionan datos de interés para establecer el proceso de monitorización que realizan los estudiantes. El análisis de la estimación del *input* en tiempo real (*real-time assessment of input*) confirma el tipo de actividades que realizan los alumnos cuando monitorizan la comprensión.

6.3.3.1. - Dificultad en la descripción de procesos de monitorización

La monitorización consiste en la comprobación, verificación o corrección de la comprensión durante la tarea y supone una evaluación continua de lo que se está comprendiendo para comprobar la consistencia de las predicciones pre y durante la escucha y para comprobar la consistencia interna del documento (Vandergrift, 1997). Como afirma Markman (1985: 276) el detectar problemas en la comprensión depende:

"on some difficulty discovered in integrating or relating one part of a passage to another. This requires inferential or constructive processing - the transforming, elaborating, expanding of incoming information"

Existe una monitorización que se resuelve positivamente y que es difícil de describir, máxime cuando los alumnos no hacen explícitas las comprobaciones de hipótesis previas, que como se ha descrito en el punto anterior, están integradas como organizador -síntesis- en un 25% de los Principiantes y en un 35% de los

No Principiantes; la ausencia de validación o de invalidación de hipótesis supone una falta absoluta de conciencia, por parte de los alumnos, sobre los procesos de monitorización, lo cual no quiere decir, evidentemente, que no monitoricen.

6.3.3.2. - Las dudas y correcciones, síntomas de los procesos de monitorización

En efecto, el rastro del proceso de monitorización se puede analizar sin embargo, por la presencia de dudas y correcciones de la comprensión durante la escucha.

En esta prueba, los alumnos manifiestan haber experimentado una gran confusión y muchas dudas motivadas por las excesivas zonas opacas en la comprensión del documento: *"me han surgido muchas dudas, no he comprendido bien el texto"*. La monitorización puede realizarse tanto a nivel local: *"me he centrado en confirmar la última pregunta y todavía sigo con la duda de si está bien o no"* como a través de todo el documento oral: *"he realizado una escucha global, después una escucha de localización y por último, una escucha de comprobación"*. La duda puede surgir, por consiguiente, en una zona concreta del texto o puede extenderse a varias partes del documento.

Con el vaciado de los informes, se puede observar que casi todos los alumnos, a excepción de dos, manifiestan sus dudas (datos recogidos en las Figura nº 13 y 13.1). Los que manifiestan dudas generales, sobre gran parte del texto, son un 50% de los Principiantes, frente a 29% de los No Principiantes, mientras que, inversamente, éstos últimos admiten tener más dudas específicas, 71%, en determinadas partes del documento.

Cuando he correlacionado este aspecto con el éxito en la realización de la tarea, a partir de los resultados de la prueba (calificación numérica) (Figuras nº 13.2 y 13.3), he comprobado que en la mayoría de los aprobados surgen dudas específicas, 67%, y en los suspensos, aunque menor, la distancia es también considerable entre los que manifiestan una confusión general, 50%, o más específica, 40%.

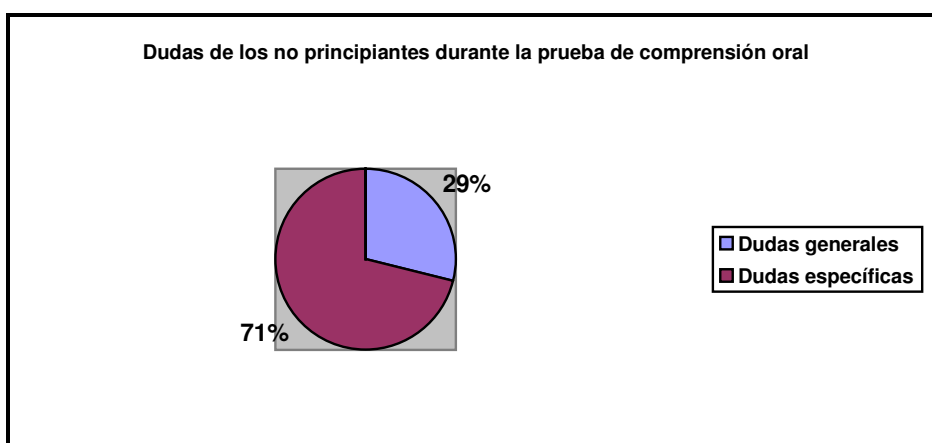
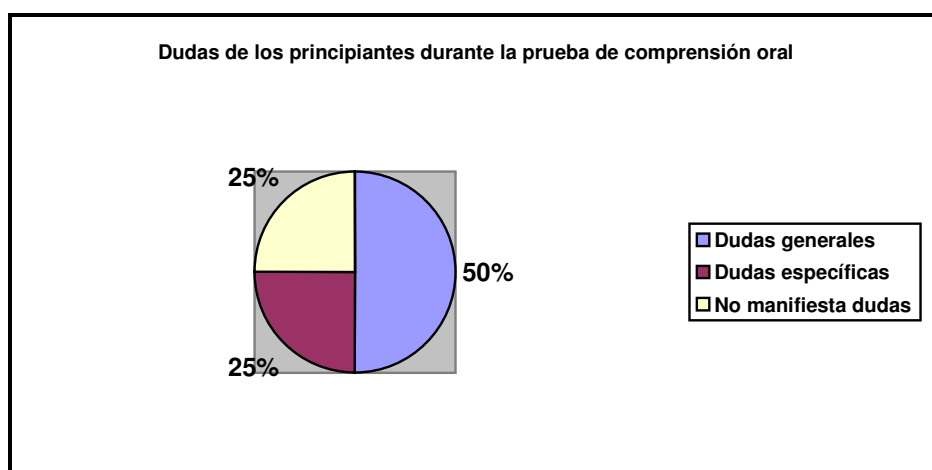
Es evidente que a mayor confusión, se manifiestan más dudas generales sobre todo el documento, por consiguiente, existen menores posibilidades de que la monitorización pueda llevarse a cabo con resultados positivos. Cuando el texto permanece opaco, después de la escucha, pocos elementos hay para comprobar o para invalidar por muchas predicciones que se hagan. Se confirma una vez más el peso de la competencia lingüística en la construcción del sentido. Los procesos de Arriba-Abajo necesitan un mínimo de *input* asimilado en la lengua *cible*. Para ilustrar este último punto, el caso de la alumna principiante, ya comentado en el Estudio Descriptivo nº 2 (punto 6.2.), que traduce la palabra clave del documento: *travail* (trabajo) por *travel* (viaje); estos *faux-amis* originan una confusión que desencadena, a su vez, una serie de inferencias incorrectas que hacen que la monitorización sea forzosamente negativa; por lo demás, la alumna adolece de un bagaje lingüístico que le ayude a superar las incoherencias entre las diferentes interpretaciones:

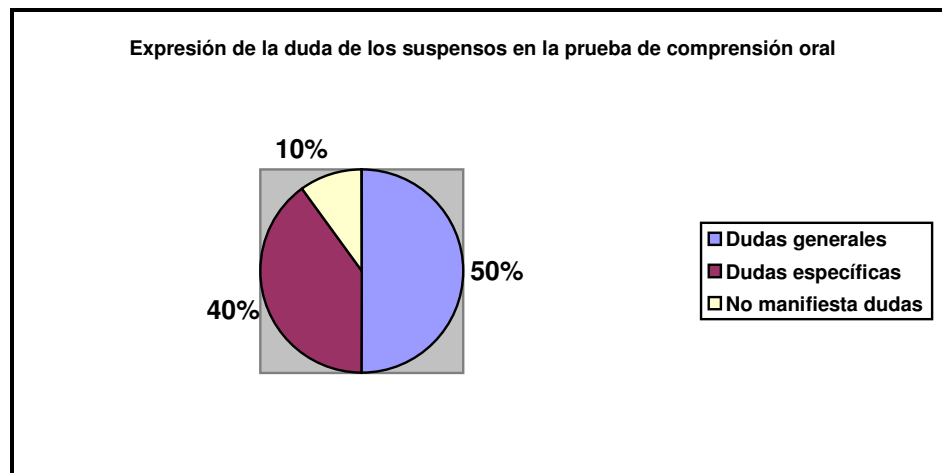
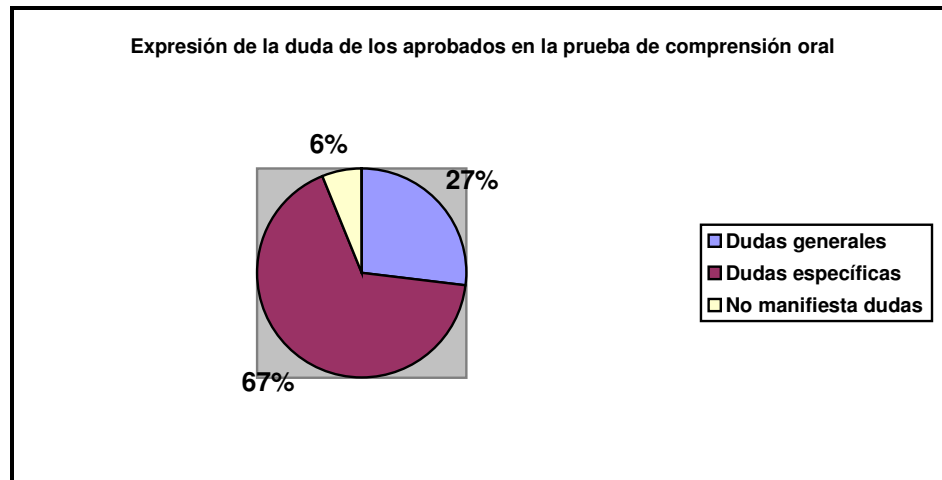
"si es un viaje nuevo o lo ha hecho otra vez, ¿por qué le pregunta esos datos tan específicos?; si está en un aeropuerto o en una agencia o en un teléfono, ¿por qué le repite esos números al final?"

Figuras nº 13; 13.1; 13.2 y 13.3

Estrategia metacognitiva de monitorización/Correlación de dudas y resultados de la prueba de comprensión

N = 8 Principiantes; 17 No Principiantes





Las correcciones que efectúan los alumnos durante la escucha también proporcionan importantes elementos para comprender mejor la monitorización. Algunas correcciones denotan comprobaciones parciales de informaciones muy localizadas en el texto: "*corregí el número porque luego oí "soixante"*". Estas monitorizaciones son auditivas, corrigen una audición deficitaria que implica actividades de discriminación de fonemas y de *hétérophonie* y suponen la movilización de procesos de comprensión muy básicos.

Otras correcciones traducen un procesamiento inferencial sucesivo, también comentado en el Estudio nº 2. Algunos alumnos entienden, en primer lugar, que la persona que busca trabajo quiere trabajar *à niveau international*, con lo cual de las tres opciones que se proporcionan en la hoja de respuestas, (*en France, à l'étranger* y *pour des français à l'étranger*) tachan la respuesta *à l'étranger* y sólo más tarde, al monitorizar, se dan cuenta de que en otra parte del documento se matiza: *pour des français à l'étranger*. En este caso, la monitorización se resuelve con el *input* de diferentes partes del documento.

El caso más evidente de restructuración, de elaboración y de expansión de la información que resuelve la monitorización, para buscar la coherencia del texto, es el que combina esta estrategia con la de inferencia entre diversas partes del documento: la opción *pour des français à l'étranger* se corresponde más con el resto del texto, "*lo he deducido por la información posterior*", etc. Oyentes que no han conseguido superar la *surdité* o les ha fallado la monitorización auditiva en la palabra *français*, compensan este déficit con una monitorización combinada con una estrategia de rango superior.

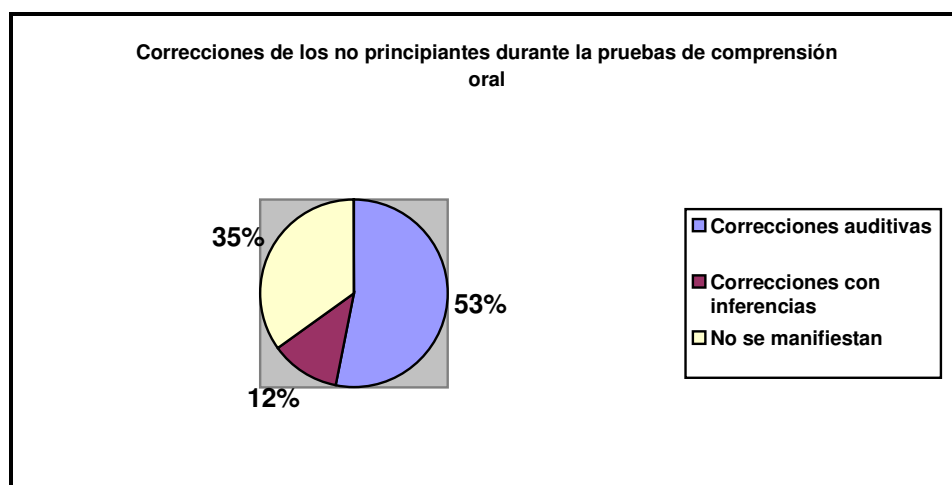
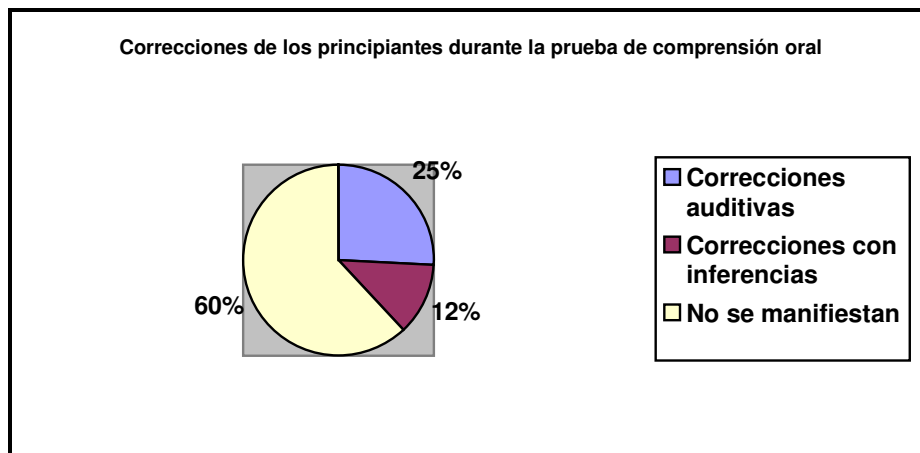
En la figuras siguientes (Figuras nº 14; 14.1; 14.2 y 14.3), se puede apreciar que sólo un 38% de los Principiantes admite haber realizado correcciones durante la prueba; de estos tres alumnos, dos realizan monitorizaciones auditivas y consiguen superar la prueba, y la tercera alumna hace uso de la monitorización con inferencias, pero éstas son erróneas y no consigue realizar la tarea con éxito. Los No Principiantes que corrigen su comprensión representan el 65%. De éstos, 9 alumnos, el 53%, corrigen auditivamente alguna información durante la escucha y dos estudiantes, el 12%, monitorizan infiriendo a partir de otras informaciones recabadas en el documento; los resultados de estos dos estudiantes son los mejores obtenidos

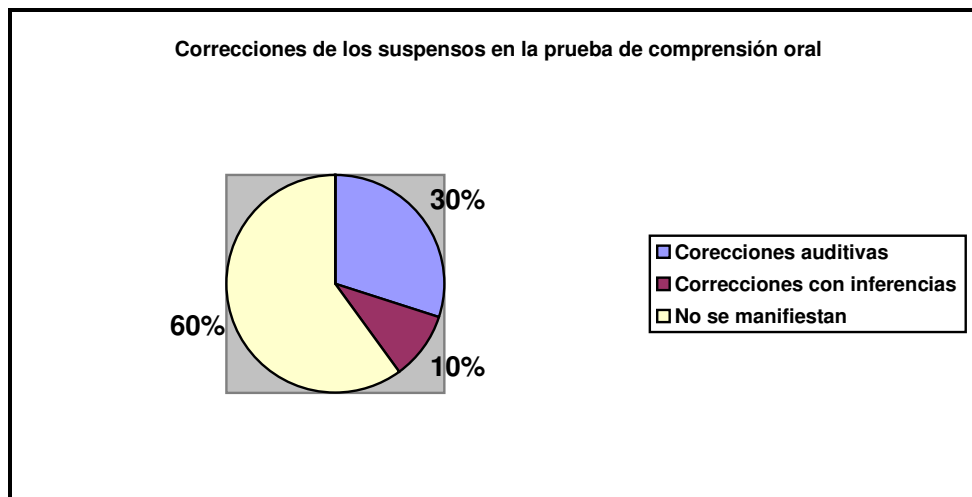
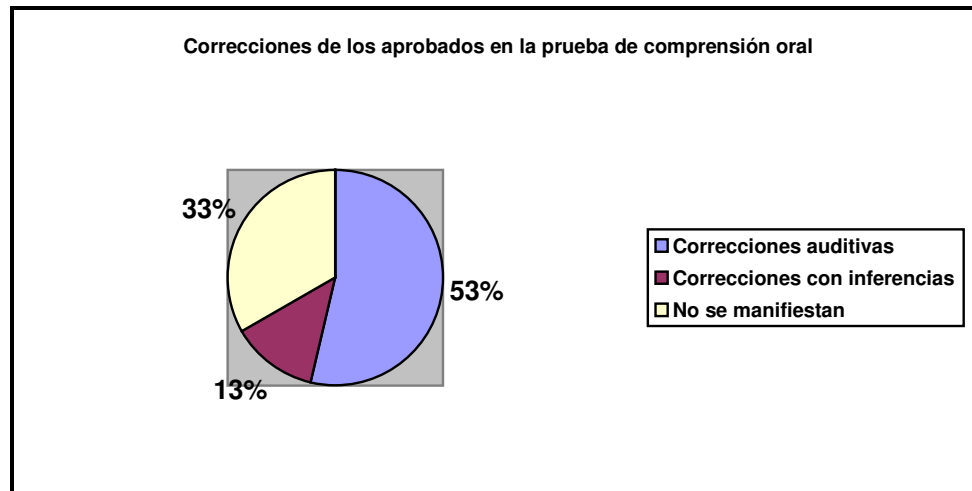
en esta prueba. De los No Principiantes que corrigen auditivamente, el 17% no consiguen superar la tarea con éxito.

Figuras nº 14; 14.1; 14.2 y 14.3

Estrategia Metacognitiva de Monitorización/Correlación de correcciones y resultados de la prueba de comprensión oral

N = 8 Principiantes 8; 17 No Principiantes





6.3.3.3. - La estimación del *input* en tiempo real (*real-time assessment of input*)

Esta estrategia, que no está recogida en la clasificación de Vandergrift (1997), es una estrategia de monitorización "*because it involves noticing problems during listening and deciding what to do about them*" (Goh, 1998: 136). Su uso durante la escucha permite decidir si una parte particular del *input* es necesaria para conseguir los objetivos de comprensión, por consiguiente, implica tomar decisiones sobre el valor de las diferentes partes del *input*.

Esta estrategia está muy relacionada con la de Atención selectiva, ya que supone obviar determinadas partes del documento en beneficio de aspectos específicos del lenguaje o de la situación de comunicación, esta vez, durante la escucha.

Los alumnos, como ya se ha señalado, acceden a la información por medio de actividades metaléxicas; ante la imposibilidad de comprender gran parte del documento, admiten recurrir a la búsqueda de palabras claves: "*como no me ha dado tiempo a fijarme en todas las preguntas y respuestas, me he apoyado en las palabras claves*". Todos manifiestan la decisión de eliminar una parte del input, pero sólo 5 alumnos hacen mención del modo en el que lo realizan; en este caso, todos ellos obvian las preguntas de la entrevistadora para fijarse "en la información que da el hombre" y aislan, "*dentro de ésta las palabras estratégicas*". Como se ha indicado en otro capítulo de este estudio, el documento oral que tratan de comprender se presta a la focalización de la atención hacia el segmento donde se da la información.

6.3.3.4. - Resultados del análisis de la monitorización

De los datos obtenidos por el vaciado de los informes retrospectivos, he podido constatar que los alumnos no son conscientes de sus procesos de monitorización; sólo una alumna hace referencia a la comprobación de lo que entiende. No son capaces en consecuencia, de describir este tipo de estrategia.

Markman (1985), señala la frustración que supone encontrar *nonsequiturs* en el material que se necesita aprender o cuando se encuentra una premisa inconsistente en un argumento que cuesta seguir. Es obvio que cuando ocurre esto, algo está equivocado, o con el material mismo, o con la comprensión de él. La monitorización supone pues, una evaluación continua de lo que se comprende, con el fin de comprobar que las predicciones, realizadas en la organización previa y en las sucesivas epitomes de la historia, son correctas o pueden ser invalidadas en función de las informaciones posteriores. Pero como ya comprobé en el análisis de las estrategias de Planificación, pocos alumnos manifiestan partir de hipótesis previas y, durante la escucha, ninguno hace mención a validar o invalidar las predicciones.

En la descripción de este proceso, las dificultades son varias, puesto que hay tantos grados de comprensión como tipos de comprensión. No es lo mismo, en el texto que se está trabajando aquí, comprender mal los números por una audición deficitaria que implica discriminación errónea de fonemas, que el no saber que la persona que habla se quiere ir a trabajar al extranjero, cuando en diversas partes del documento se hace mención a este hecho. A veces, por una *surdité* en una palabra o frase, se puede producir una incomprensión en un dato específico; sin embargo, la monitorización puede ser resuelta por medio de una estrategia inferencial. Pero, a veces también, un *signifiant* del mensaje, además de no discriminado y segmentado, escapa a la operación de interpretación y deja un vacío de sentido, como señala Gremmo, (1986-1987). En este caso, el significante mal segmentado conduce a un *non-sens*. En ocasiones, como señala Megías (1999), el alumno se bloquea en la fase perceptual y no consigue usar estrategias que podría tener a su disposición. De ahí la importancia del desarrollo de los procesos ascendentes junto con el de los procesos descendentes.

En los perfiles de los alumnos que se van configurando en este estudio, los Principiantes presentan menores posibilidades de monitorización al expresar mayores dudas generales sobre el documento, 50%, frente a los No Principiantes que manifiestan dudas más específicas, 71%. Los aprobados manifiestan igualmente dudas más específicas, 67%, que los suspensos, 40%. En definitiva, las dudas representan monitorizaciones no resueltas en el ámbito de las predicciones personales o en la coherencia del documento, ya sean formales o semánticas.

Las correcciones pueden suponer, sin embargo, una monitorización que se resuelve invalidando informaciones descubiertas sin sentido, un *contresens*, debido a comprobaciones auditivas o a procesamientos inferenciales. Los alumnos Principiantes corrigen considerablemente menos, 38%, que los No Principiantes y, en proporción muy similar, los suspensos lo hacen también menos que los aprobados. Cabe destacar el predominio de las correcciones auditivas frente a las correcciones por inferencia, en los dos tipos de públicos y también entre aprobados y suspensos. Los mejores resultados en la prueba corresponden a dos alumnos No Principiantes que utilizan correcciones por inferencia. Esto podría explicarse por el peso de la competencia lingüística en el uso de las estrategias.

Con respecto a la estimación del *input*, estrategia metacognitiva que implica valorar las diferentes partes del documento, para obviarlas o privilegiarlas durante la escucha, todos los alumnos manifiestan haber eliminado una parte de *input*, pero sólo 5 explican cómo lo realizan. Esta estrategia confirma que, al eliminar una parte del *input*, se centran en la realización de actividades metaléxicas, concretamente, en la búsqueda de palabras claves.

6.3.4. - Estrategias Metacognitivas de Evaluación

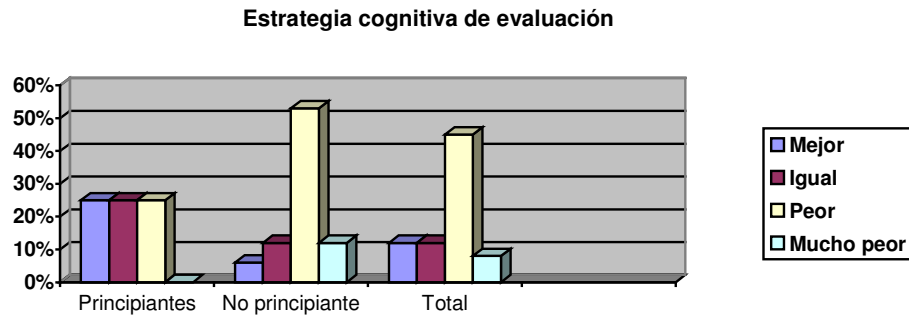
La evaluación de la comprensión supone comprobar los resultados de la comprensión "*against an internal measure of completeness and accuracy*" (Vandergrift, 1997: 392). Se diferencia de la monitorización en que ésta mide la corrección de lo que se entiende durante la escucha y la evaluación juzga la ejecución total de la tarea.

6.3.4.1. – Evaluación y expectativas ante la escucha

Los alumnos evalúan la comprensión final del documento, relacionándola con las expectativas que tenían antes de la escucha y comentan la razón cuando difieren entre sí. Cuando analicé las estrategias metacognitivas de planificación, pude comprobar que los No Principiantes manifestaban tener una mayor confianza en la superación con éxito de la tarea, en un 71% los No Principiantes y en un 12.5% los Principiantes; sin embargo, del 80% de los alumnos que evalúan su comprensión final, los No Principiantes consideran que la han realizado peor y mucho peor en un 65% frente al 25% de los Principiantes; inversamente los Principiantes indican que han realizado la prueba mejor o igual de lo que pensaban en un 50% frente al 18% de los No Principiantes. Evidentemente, las expectativas no se cumplen en ninguno de los dos colectivos, con un balance más positivo para los Principiantes que salen reforzados después de la realización de la prueba, como se puede apreciar en la figura siguiente:

Figura nº 15

N = 8 Principiantes; 17 No Principiantes

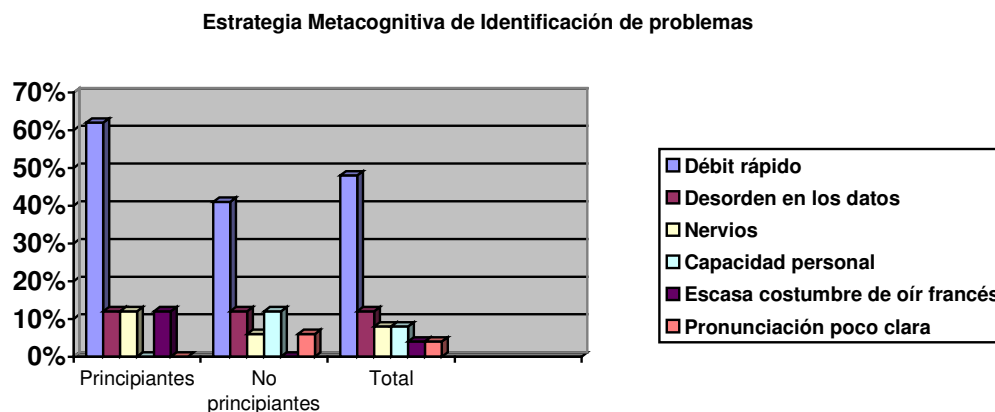


6.3.4.2. – Dificultades asociadas a la evaluación

La evaluación que realizan los alumnos no tiene nada que ver con una evaluación cuantitativa externa, sino con una medida interna que está relacionada con muchos otros factores y representaciones (Figura nº 16), por ejemplo, la dificultad inherente a la comprensión oral, la confianza en sí mismo, el grado de dificultad del material, etc., como ponen de manifiesto los alumnos cuando justifican su evaluación. En este caso, el 64% de los alumnos apunta factores relacionados con las características del documento: *débit* rápido, desorden en los datos, pronunciación poco clara, etc; el 20% atribuye sus resultados a causas personales: los nervios, la capacidad deficitaria o la escasa costumbre de oír francés.

Figura nº 16

N = 8 Principiantes; 17 No Principiantes



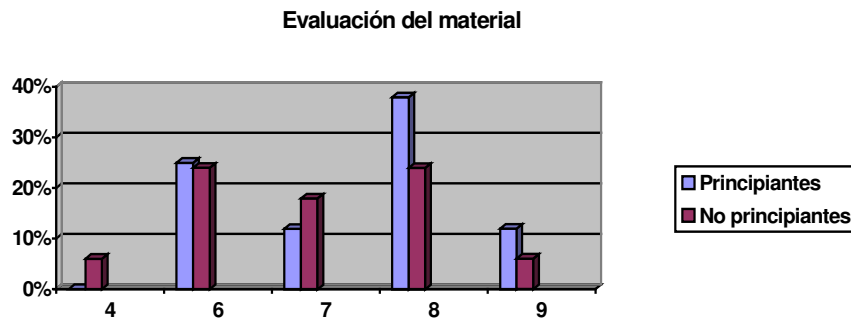
Como se puede observar, la mayor diferencia estriba en el *débit* rápido que parece preocupar más a los Principiantes que a los No Principiantes y en general, todos los factores que están relacionados con las características del documento; en el resto, los dos tipos de públicos están muy emparejados.

6.3.4.3. – Evaluación del material

Con respecto a la evaluación del material, se pronuncia el 80% de los alumnos; el 76% es No Principiantes y el 87% es Principiantes. En una escala de dificultad del 0 al 10, los alumnos evalúan el documento oral como se representa en la Figura nº 17:

Figura nº 17

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes



En la figura anterior, vuelvo a confirmar que los Principiantes consideran el documento más difícil, en un porcentaje un poco mayor que los No Principiantes, ya que el 50% sitúa el texto en la escala más alta (8 y 9), mientras que el 48% de los No Principiantes lo evalúa en una franja más baja (4, 6, y 7).

No recojo aquí la autoevaluación de estrategias porque no hay ninguna alusión en los cahier de bord a este tipo de estrategia.

6.3.4.4.- Reflexiones sobre los datos de las Estrategias de Evaluación

Vandergrift (1997) señala que la autoevaluación es una de las estrategias que separa a las poblaciones con distintos niveles de lengua, aumentando en los niveles intermedios. Por su parte, Goh (1998) afirma que su utilización también difiere según se trate de buenos o malos estudiantes. Esta autora también incluye en su comentario la evaluación del *input*.

El análisis de los datos recabados en este trabajo, me permite concluir que, en efecto, se establece una pequeña diferencia dependiendo del conocimiento de la lengua: el 75% de los Principiantes se autoevalúa y el 82% de los No Principiantes. Ahora bien, lo más significativo, no es ya tanto la evaluación como los resultados de esa autoevaluación.

Las expectativas comentadas por los alumnos antes de la realización de la prueba demuestran que los No Principiantes manifiestan una considerable confianza en la superación con éxito de la prueba (71%) frente a los Principiantes (13%). La autoevaluación que realizan de su comprensión contradice las expectativas, sobre todo en la población No Principiantes que afirma haber realizado el ejercicio peor y mucho peor de lo que pensaba en un 65%. La población Principiantes se encuentra más dividida entre las diferentes posibilidades.

El factor que les dificulta más y el más significativo de todos los apuntados es el *débit* rápido de la conversación. Se manifiesta como la mayor dificultad para las dos poblaciones y la que más las separa: el 62% de los Principiantes y el 41% de los No Principiantes.

En la evaluación del material, también se establecen diferencias. Los Principiantes consideran el documento más difícil que los No Principiantes.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, J.R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge M.A.: Harvard University Press
- Bereiter, C.; Scarmalia, M. (1982) From conversation to composition: the role of instructions in a developmental process. In Glaser, R. (ed.) *Advances in instructional Psychology 2*.
- Bernad Mainar J. A. (1992) *Análisis de estrategias de aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación
- Clennel, Ch. (1997) Rising the pedagogic status of discourse intonation teaching. *ELT Journal* 51, 2. pp. 117-125.
- Courtilon, J.; de Salins, G.D. (1995) *Libre Échange 1*. Paris: Hatier/Didier.
- Degache, Ch. (1996) La réflexion *méta* des lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. *Études de linguistique appliquée*, 104. pp. 479-490.
- Gaonac'h, D. (1990) Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In Gaonac'h, D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Goh, Ch. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Gremmo, M.J. (1986/87) À propos d'écoute...écoute. *Melanges Pédagogiques* 86/87. pp. 55-69.
- Gremmo, M.J.; Holec, H. (1990) La compréhension orale: Un processus et un comportement. In Gaonac'h D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Hédiard, M. (1997) Représentation orale et écrite du signifiant. In Maillard, M.; Dabène, L. (eds.) *Vers une métalangue sans frontières?*. Lidhil 14.

Megías Rosa, M. (1999) *La decodificación del mensaje oral en la enseñanza del Inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

Markman, E.M. (1985) Comprehension monitoring. In Chipman, S.F.; Segal, J.W. y Glaser, R. (eds.) *Thinking and learning skills 2*.

Richards, J. (1983) Listening comprehension approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17. pp. 219-240.

Rost, M. (1994) On-line summaries as representation of lecture understanding.. In Flowerdew, J. (ed.) *Academic Listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.

Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals*. 30, 3. pp. 387-409.

CAPÍTULO 7. APLICACIÓN DEL MÉTODO II (ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS)

Introducción

Como ya he señalado en distintas ocasiones, los alumnos realizaron un diario, en el que manifestaron su trabajo de comprensión sobre los diferentes documentos - 8 en total- y expresaron los procesos llevados a cabo durante la tarea de comprensión oral.

Hasta este momento, los informes, a partir de los que he descrito y he analizado las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos, se han caracterizado por la ausencia total de la terminología de cada una de las estrategias; los alumnos han descrito lo que hacen cuando acceden al sentido del texto, pero no han utilizado el metalenguaje estratégico. En el presente informe, el vaciado se realiza a partir de la nomenclatura dada por el alumno junto con el ejemplo concreto, puesto que los alumnos, al mismo tiempo que se entrenan en el uso de estrategias metacognitivas reflexionan sobre el conocimiento metaestratégico.

Conviene recordar que para la confección de este diario, los alumnos han trabajado sobre ocho documentos orales, cuatro de ellos con soporte escrito (DCSE) y cuatro sin soporte (DSSE), de forma autónoma; para ello, han dispuesto de una serie de pautas facilitadas por la profesora (en *Anexos de Documentos* puntos 1.5, 1.6 y 1.7). Este diario es entregado paulatinamente durante un semestre y comentado individualmente por la profesora con los

alumnos, durante una hora semanal fijada para la tutorización del trabajo. El número de participantes es de 22 alumnos, 8 Principiantes y 14 No Principiantes.

7.1.- Estudio Descriptivo nº 4: Estrategias Cognitivas en el diario

7.1.1. Estrategias Cognitivas

En este estudio, describo las estrategias cognitivas manifestadas por los alumnos en el diario, teniendo en cuenta, como hasta ahora, la variable del conocimiento del idioma.

Vandergrift (1997) propone una clasificación de estrategias, basada en O'Malley and Chamot (1990), en Oxford (1990) y en una propuesta anterior del propio autor (Vandergrift, 1996). Este autor trabaja con 11 estrategias cognitivas a diferencia de otros investigadores que lo hacen con nueve (Goh, 1998a). En este trabajo, se identifican ocho estrategias: Inferencia, Elaboración, Sumarización, Traducción, Transferencia, Repetición, Recursos y Anotación. No se introducen el resto de las estrategias: Agrupamiento, Deducción/Inducción, Sustitución y Memorización porque han sido referidas por los alumnos en porcentajes muy bajos. A continuación, voy a exponer las ocho estrategias, ordenadas según su utilización total, de más a menos utilizadas

7.1.2.- Inferencia

Esta estrategia se define en términos generales como

“using information within the text or conversational context to guess the meanings of unfamiliar language items associated with a listening task, to predict out-comes, or to fill in missing information” (Vandergrift, 1997: 393).

Este autor propone 5 tipos de inferencias: inferencia lingüística, inferencia paralingüística, inferencia extralingüística, inferencia entre partes e inferencia quinesésica. A continuación, paso a citar algunos ejemplos, extraídos de los diarios, de los distintos tipos de inferencia que sirven para ilustrar las diferencias entre cada una ellas.

Para la inferencia lingüística, que consiste en usar palabras conocidas en una frase para adivinar el significado de las desconocidas, pensando en el contexto, una alumna principiante comenta:

“...entiendo “parce que je ... beaucoup Barbara”, es decir, que aunque no sepa el verbo exacto, por inferencia lingüística puedo concluir que es “porque me gusta mucho Bárbara”, pero consulto el diccionario y no me aclaro mucho con la palabra “gustar”, creo más bien que dice “j’aime Barbara”...”

Otros alumnos infieren el significado de algunas palabras, a partir de otras del mismo campo semántico:

“He usado la inferencia lingüística para averiguar el significado de la palabra “feutre” (rotulador), asociándola a otras como “tableau blanc” (pizarra blanca) y “lavable”.”

La inferencia paralingüística supone el uso del tono de voz o de elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras dentro de una frase. Una alumna, no principiante, lo ejemplifica de esta manera:

“He podido sacar el significado de una frase, al hacer una inferencia paralingüística cuando el cliente pide “un bloc plus grand” y el vendedor no lo tiene. El cliente dice algo así como “don pi”⁸⁶, que no consigo entender qué es, pero que por el tono de voz, debe querer decir algo así como que no importa”.

La inferencia extralingüística consiste en el uso de los sonidos ambientales, los materiales de las hojas de respuestas, etc. para adivinar el significado de las palabras. En este caso, un alumno no principiante comenta lo importante que ha sido para él este tipo de inferencia, a la hora de entender un documento:

“Sin la inferencia extralingüística, gracias a la información proporcionada en la hoja de respuestas (numérica y geográfica), no hubiera podido ordenar este rompecabezas”.

Cuando se usa una información de una parte del documento para adivinar significados en frases de otra parte del texto, se pone en marcha la estrategia denominada inferencia entre partes. Esta estrategia se combina con la inferencia extralingüística y con la estrategia de elaboración mundana, en el ejemplo que cito a continuación:

“Cuando oí el título del documento no entendí la palabra “chanteur” pero al ver en la hoja de respuesta la palabra “chanson”, establecí una inferencia entre partes, al recordar la película “On connaît la chanson”, que es una película que sacaron hace varios años. En esa película cantaban los actores, así que asocié “chanson” con canción y “chanteur” con cantante”.

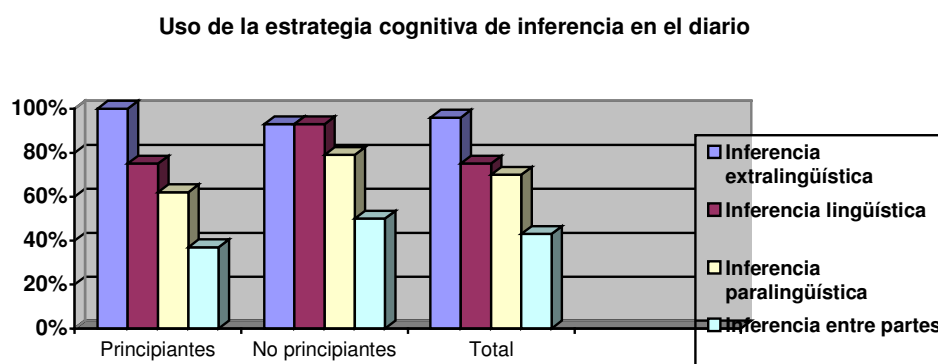
En el Estudio Descriptivo nº 2 (punto 6.2.), se pone un ejemplo muy ilustrativo de incomprensión cuando no se pone en práctica esta estrategia de inferencia.

³⁶ En realidad, *Tant pis!*

En este estudio se elimina evidentemente la inferencia quinesésica, que consiste en el uso de expresiones faciales, movimientos de las manos, etc. para adivinar significados de palabras, puesto que los documentos audios no permiten este tipo de inferencia. En la tabla siguiente, se puede observar el grado de utilización de las distintas inferencias por los Principiantes y los No Principiantes.

Figura nº 18

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes



El orden de utilización de los distintos tipos de inferencias es el mismo que se puso de manifiesto en el Estudio Descriptivo nº 1 (punto 6.1.), salvo para la inferencia entre partes que no era expresada por los alumnos en el primer estudio, aunque si aparecía en el Estudio Descriptivo nº 2 (punto 6.2.). La inferencia extralingüística es la más utilizada, seguida de la inferencia lingüística, la inferencia paralingüística y la inferencia entre partes. La inferencia extralingüística es usada por la casi totalidad de los alumnos y aparece prácticamente igualada en las dos subpoblaciones (en el Estudio Descriptivo nº 1, se manifestaba una diferencia del 24% entre ellas, a favor de los No Principiantes). En el resto de las estrategias, las dos poblaciones se

distancian considerablemente: a menor uso, menor distancia; a mayor uso, mayor distancia (en el Estudio Descriptivo nº 1, los dos tipos de públicos estaban igualados en cuanto a uso de la inferencia lingüística y más distanciados en cuanto a uso de la inferencia paralingüística). En resumen, cabe destacar un mayor uso de las estrategias de inferencia en la población de los No Principiante, lo que matiza el estudio de Vandergrift (1997), en el que esta estrategia era citada por igual en los dos grupos.

Por documentos, el orden de frecuencia de utilización de la inferencia varía ligeramente, apareciendo en primer lugar la inferencia lingüística, seguida de la inferencia extralingüística, paralingüística y de la inferencia entre partes.

Figura nº 18.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

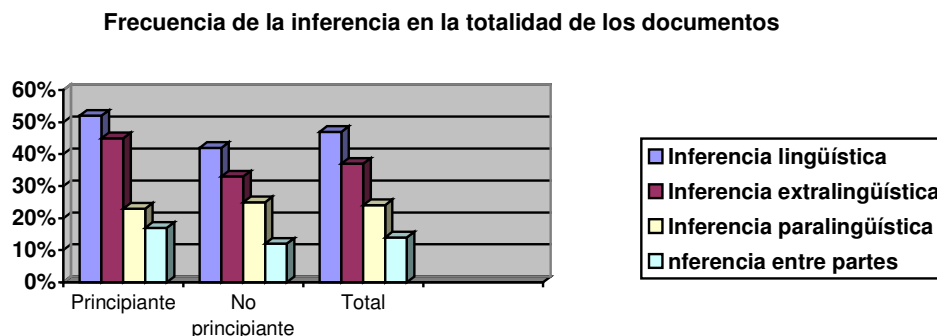


Figura nº 18.2

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

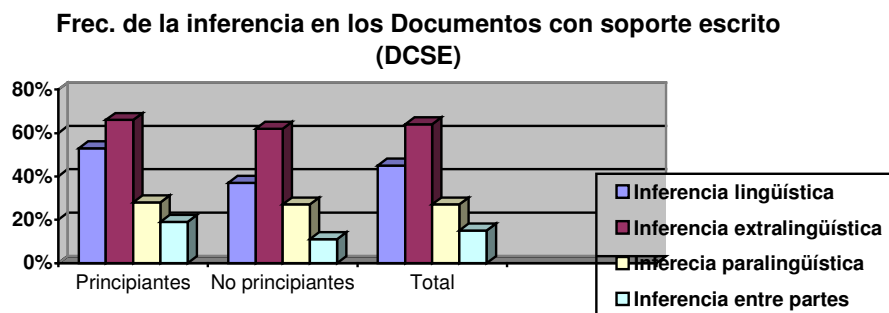
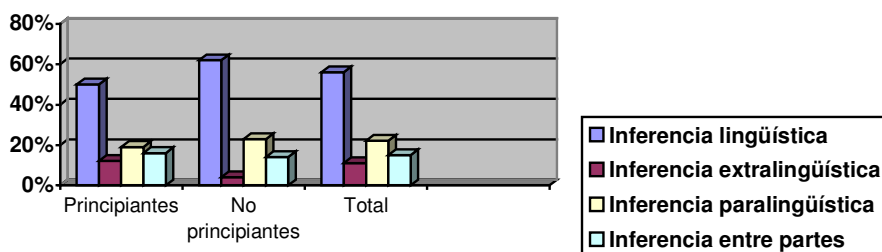


Figura nº 18.3

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

Frec. de la inferencia en los Documentos sin soporte escrito (DSSE)

En las figuras precedentes, se aprecia una mayor frecuencia de uso de la inferencia, especialmente de la inferencia lingüística en los documentos con soporte escrito (desde ahora DCSE) en el grupo Principiantes; esta frecuencia asciende, en el grupo No Principiantes, en los documentos sin soporte escrito (desde ahora DSSE). La diferencia que se establece en la inferencia extralingüística, entre los DCSE y los DSSE, puede deberse a la mayor influencia del soporte escrito que del sonido en la construcción del sentido. De

la misma manera, el tono de voz parece añadir más significación al documento cuando éste conlleva un soporte escrito, sobretodo en los Principiantes.

En resumen, estos datos parecen indicar que hay más alumnos No Principiantes que usan los distintos tipos de inferencias; la frecuencia de uso, especialmente de la inferencia lingüística, depende de la dificultad de los documentos: a mayor dificultad (DSSE), la frecuencia es mayor en los No Principiantes, mientras que a menor dificultad (DCSE), los Principiantes desarrollan una mayor frecuencia.

7.1.3.- Elaboración

La elaboración significa que se usa *“prior Knowledge from outside the text or conversational context and relating it to Knowledge gained from the text or conversation in order to predict outcomes or fill in missing information”* (Vandergrift, 1997: 393). Este trabajo recoge todos los tipos de elaboraciones sugeridos por este autor. De todos ellos, la única elaboración manifestada en el Estudio Descriptivo nº 1 era la elaboración académica, con un porcentaje de uso muy bajo (18% sobre la totalidad de los alumnos). A continuación paso a definir los distintos tipos de elaboraciones, con ejemplos de las manifestaciones de los alumnos en los diarios.

La elaboración personal se refiere al uso de la experiencia personal para dar significación al documento. Por ejemplo, un alumno no principiante admite que ha usado la elaboración personal porque:

“conozco algunos sitios nombrados en el documento porque los he visitado, sé donde está la Monalisa, donde está situada la tour Eiffel, etc.”

La elaboración mundana utiliza el conocimiento adquirido anteriormente por la experiencia en el mundo. Refiriéndose al mismo documento que el alumno anterior, una alumna, no principiante, escribe:

“En esta audición me he servido de la inferencia mundana porque saber que en París están la catedral de Notre-Dame, el museo del Louvre, la torre Eiffel, me ha ayudado a distinguir estos monumentos en el discurso”.

La elaboración académica es la que usa los conocimientos adquiridos en situaciones académicas. Así una alumna principiante comenta:

“En este documento ha sido fundamental la elaboración académica (à droite, à gauche, en haut., en bas...) para poder situar todos los departamentos en el plano”.

La elaboración por preguntas utiliza una combinación de los conocimientos del mundo y de preguntas para examinar las posibilidades lógicas. Una alumna principiante refiere en su diario:

“¿Por qué puede dar instrucciones un inquilino a su portera?. Supongo que porque se va y quiere que le haga algo. ¿Que le recoja el correo?. No, a eso se ha referido él directamente. ¿Por qué describe ahora a una mujer?. ¿Va a venir a visitarle?. Ya está: quiere que le de las llaves a una amiga que vendrá durante su ausencia”.

La elaboración creativa supone construir una historia o, como dice Vandergrift (1997: 393) en el estudio varias veces citado, “adopting a clever perspective”. También una alumna principiante comenta que la elaboración creativa:

“me ha servido para elaborar el tema de los padres de la protagonista que tuvieron que emigrar debido a la guerra civil”.

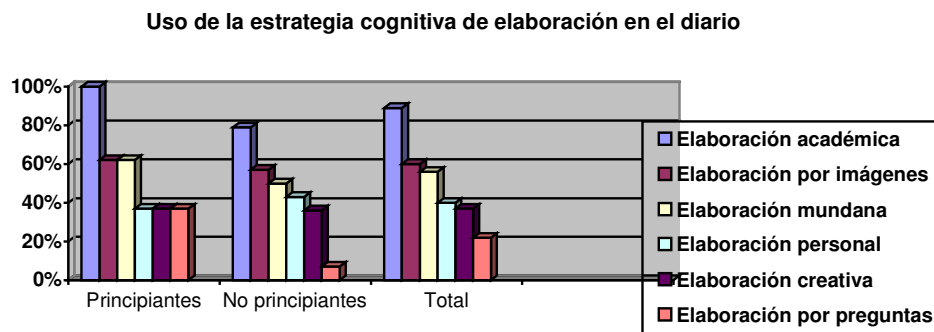
Por último, la elaboración por imágenes consiste en usar imágenes mentales o reales para representar información. Una alumna principiante escribe:

“Elaboro la imagen de una profesora nueva delante de una clase, presentándose a los alumnos, indicándoles su lugar de procedencia y algunos detalles sobre su vida”

En la figura siguiente, se pueden observar las distintas elaboraciones, clasificadas de mayor a menor uso por la totalidad de los alumnos.

Figura nº 19

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



En la figura anterior, se observa una mayor elaboración en los Principiantes que en los No Principiantes en la mayoría de los tipos, salvo en la elaboraciones personal y creativa que los No Principiantes superan a los Principiantes, aunque los valores estén muy próximos. Por consiguiente, se puede establecer una diferencia entre el uso, en las dos poblaciones, que no coincide con la afirmación de Vandergrift (1997), de que los dos grupos utilizan en igual medida la estrategia de elaboración.

Figura nº 19.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

Frecuencia de la elaboración en la totalidad de los documentos

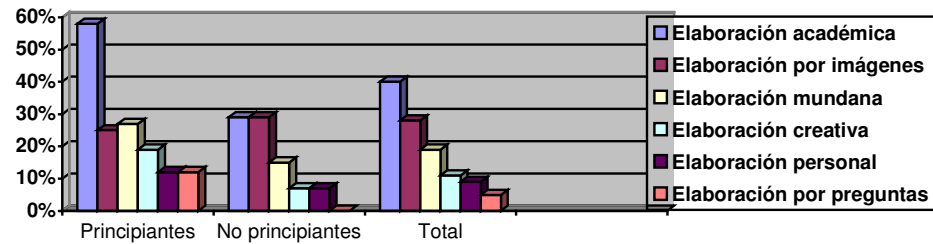


Figura nº 19.2

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

Frec. de la elaboración en los Documentos con soporte escrito (DCSE)

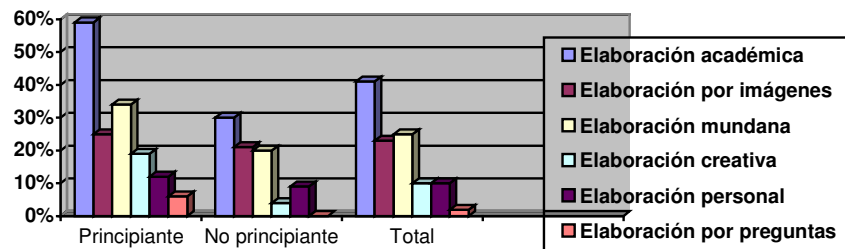
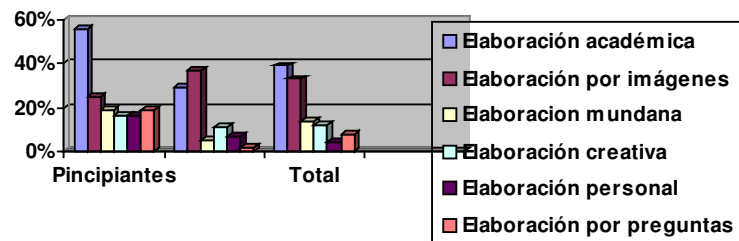


Figura 19.3

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

Frec. de la elaboración en los Documentos sin soporte escrito (DSSE)



Por documentos, los datos obtenidos son muy diversos; se aprecia una diferencia considerable en la elaboración académica entre las dos subpoblaciones en todos los documentos. En la elaboración por imágenes, los dos grupos se acercan en los DCSE mientras que en los DSSE, el uso de esta estrategia es superior en los No Principiantes. En el resto de las elaboraciones se constata una utilización superior en los Principiantes.

En resumen, se podría interpretar que hay más elaboración, es decir, los alumnos tienen que usar más conocimientos anteriores al texto para relacionarlos con el documento, cuanto menores conocimientos se tienen del idioma.

7.1.4.- Recursos

La utilización de esta estrategia supone el uso de las fuentes informativas de referencia disponibles. Por lo general, los alumnos mencionan el diccionario bilingüe y ocasionalmente, alguna gramática. Una alumna no principiante utiliza un recurso más específico:

“He consultado como recurso, una revista de cine atrasada para escribir correctamente el título de la película (“On connait la chanson”).”

Esta estrategia aparecía en el Estudio Descriptivo nº 1, en porcentajes muy bajos (5% sobre un total de 22 alumnos).

Figura nº 20

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

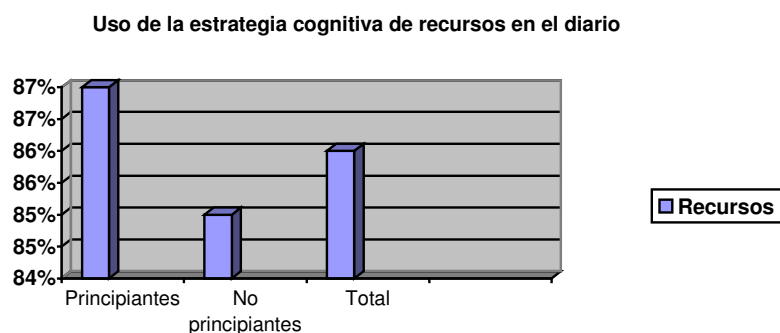
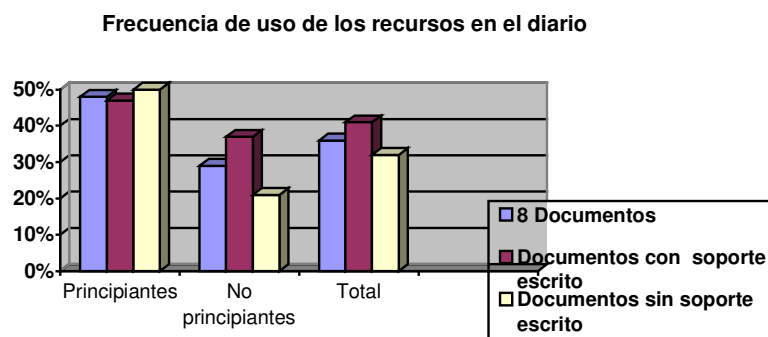


Figura nº 20.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



Los recursos son referidos por un número muy similar de alumnos en los dos grupos, como se constata en la Figura nº 20, aunque se puede apreciar una frecuencia mayor en la subpoblación Principiante, considerablemente mayor cuando se trabajan DSSE (Figura nº 20.1). Los recursos no aparecen en el trabajo de Vandergrift (1997), en ninguno de los dos grupos. Sin embargo, aquí se manifiesta como la tercera estrategia cognitiva más usada por las dos subpoblaciones.

En resumen, se constata que el uso de los recursos no está relacionado con el mayor o menor conocimiento del idioma; sin embargo, la frecuencia separa más a los grupos, especialmente con DSSE, donde se utilizan más cuando se tiene menos conocimiento de la lengua extranjera.

7.1.5.- Traducción

La estrategia cognitiva de traducción, “*rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner*” (Vandergift, 1997: 394), tan denostada en la metodología audiovisual y recuperada por *l’approche communicative*, se impone como la cuarta estrategia más usada por la totalidad de los alumnos. De hecho, algunos alumnos manifiestan recurrir a ella de una manera férrea. Una alumna, principiante, comenta: “*según Janine Fernández iba hablando, yo iba traduciendo literalmente*”

Sorprendentemente, la traducción se recogía en porcentajes muy bajos (9% sobre un total de 22 alumnos) en el Estudio Descriptivo nº 1 y en el Estudio Descriptivo nº2 no aparecía referida. En el presente estudio, se establece una diferencia de utilización a favor del grupo Principiantes (Figura nº 21). Lo que aquí se observa como una diferencia de utilización del 16% entre los dos grupos, es determinante en el trabajo de Vandergrift (1997) que establece su uso sólo en el grupo de los Principiantes.

Esta diferencia en el uso de la traducción entre las dos subpoblaciones, se mantiene cuando se analiza la frecuencia de uso en los distintos documentos, como se expone a continuación (Figura nº 21.1).

Figura nº 21

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

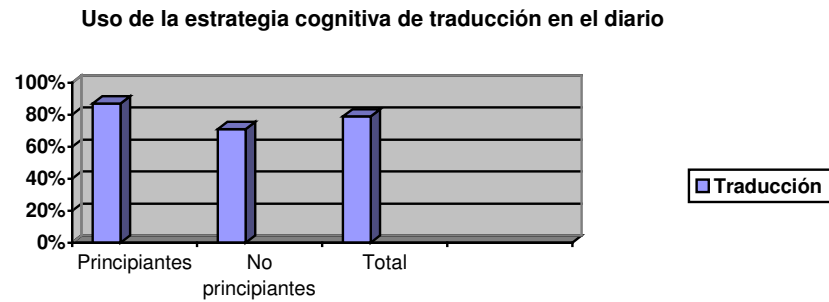
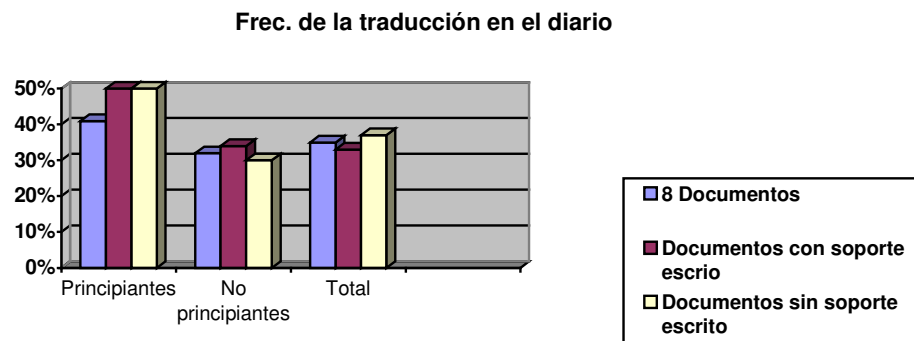


Figura nº 21.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



Se puede afirmar, por consiguiente, que a menor conocimiento del idioma, se utiliza más esta estrategia, y más frecuentemente, aunque se pone de manifiesto que se sigue usando, considerablemente, en el grupo que tiene mayor conocimiento de la lengua.

7.1.6.- Transferencia

La transferencia es el uso del “*Knowledge of one language (e.g. cognates) to facilitate listening in another*”. (Vandergrift, 1997: 394). Los alumnos manifiestan transferir conocimientos del español y del inglés en la misma proporción, buscan fundamentalmente el reconocimiento de palabras transparentes de una lengua u otra. Una alumna principiante comenta :

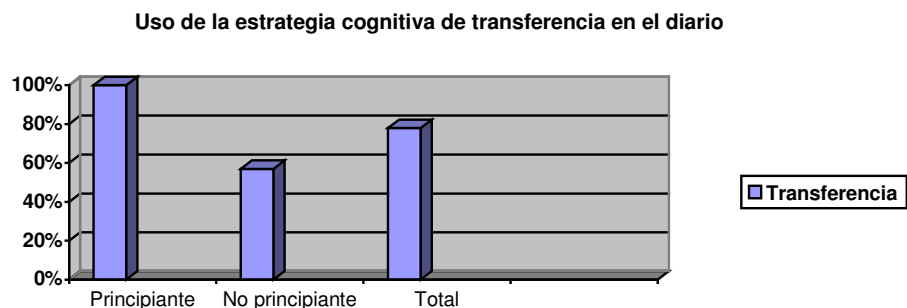
“he utilizado la transferencia pues me he servido de mi conocimiento del inglés para saber el significado de palabras como “blonde, moustache, âge, etc.””

Otra alumna, esta vez no principiante, manifiesta que realiza la mayoría de las transferencias del español al francés, porque esta lengua se le asemeja más a su lengua materna, aunque también le sirvan sus conocimientos del inglés para descifrar palabras como *marié, parents*, etc.

Esta estrategia, al igual que la traducción, no es nombrada en trabajo de Vandergrift (1997) como estrategia utilizada por los No Principiantes; en el Estudio Descriptivo nº 1, aunque referida en porcentajes no muy altos (32% sobre un total de 22 alumnos), ya se establecía una diferencia considerable entre las dos subpoblaciones (Principiantes: 50%; No Principiantes: 21%); en el Estudio Descriptivo nº 2, se recogía como una de las estrategia más utilizadas y se manifestaba también más usada por los Principiantes; en el presente estudio, la transferencia también separa considerablemente a las dos subpoblaciones.

Figura nº 22

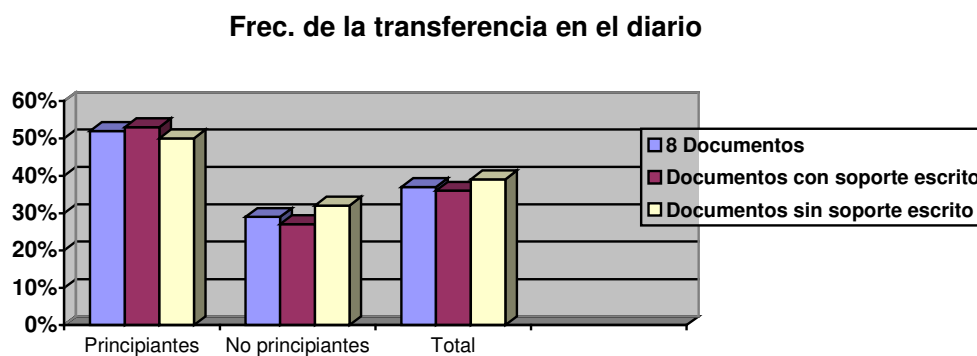
N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



La diferencia también se mantiene en la frecuencia de uso en los distintos documentos, con un acercamiento entre los dos grupos en los DSSE, como se puede observar en la figura siguiente.

Figura nº 22.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



Para concluir, se podría afirmar que la transferencia es más usada, y más frecuentemente, cuantos menos conocimientos se tengan de la lengua extranjera.

7.1.7.- Anotación

La anotación es

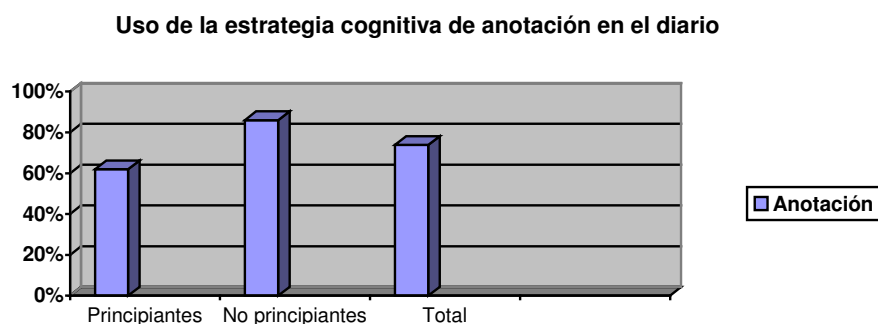
“writing down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic, or numerical form to assist performance of a listening task” (Vandergrift, 1997: 395).

Esta estrategia que no es nombrada como característica de ningún grupo en el trabajo de este autor y que tampoco es recogida en los estudios anteriores, se manifiesta significativamente más usada por los No Principiantes que por los Principiantes en el diario. Una alumna, no principiante, comenta:

“casi por inercia, tiendo a escribir lo que oigo, en el idioma que lo oigo, dando poca importancia en ese momento a la ortografía y mucha a los sonidos que percibo”

Figura nº 23

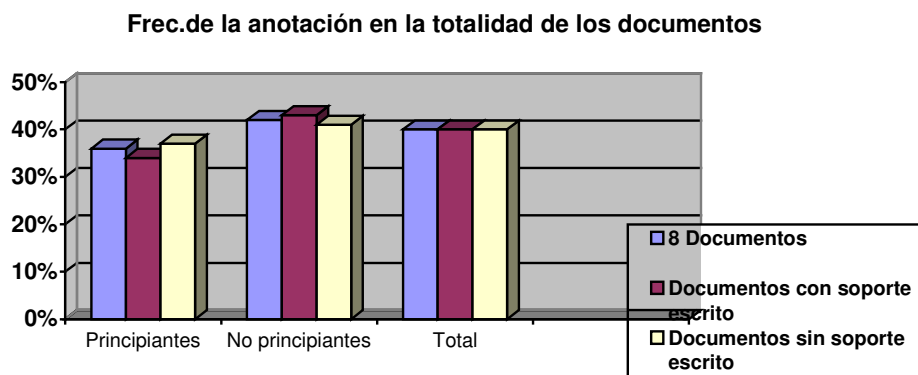
N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



Sin embargo, la frecuencia de uso es muy similar en las dos subpoblaciones, mostrándose una mayor diferencia entre ellas, a favor de los No Principiantes en los DCSE.

Figura nº 23.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



En resumen, a mayor conocimiento del idioma, mayor uso de la anotación; ahora bien, cuando se usa, es más frecuentemente utilizada por los que más saben en los documentos que plantean menos dificultad.

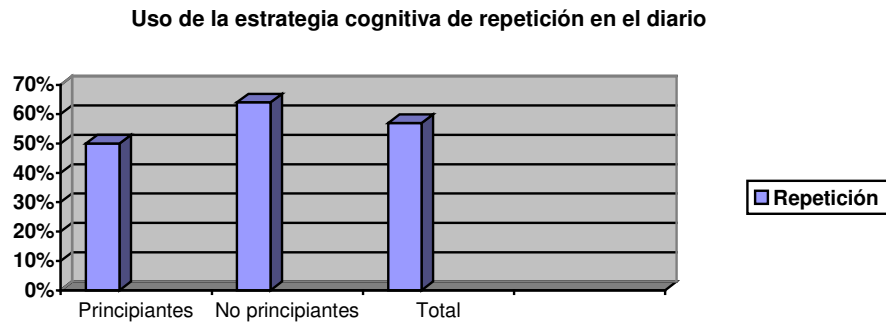
7.1.8.- Repetición

Esta estrategia supone “*repeating a chunk of language (a word or phrase) in the course of performing a listening task*” (Vandergriff, 1997: 394). En el trabajo de este autor, la repetición es característica de la población Principiantes; en el Estudio Descriptivo nº 1, era recogida en porcentajes muy bajos y en el diario, se muestra más usada por los No Principiante. Una alumna de este grupo asocia esta estrategia a la anotación:

“escribo exactamente lo que oigo en el papel, lo que no entiendo, lo repito (el sonido o sonidos que oigo) para ver si tienen algún sentido para mí.”

Figura nº 24

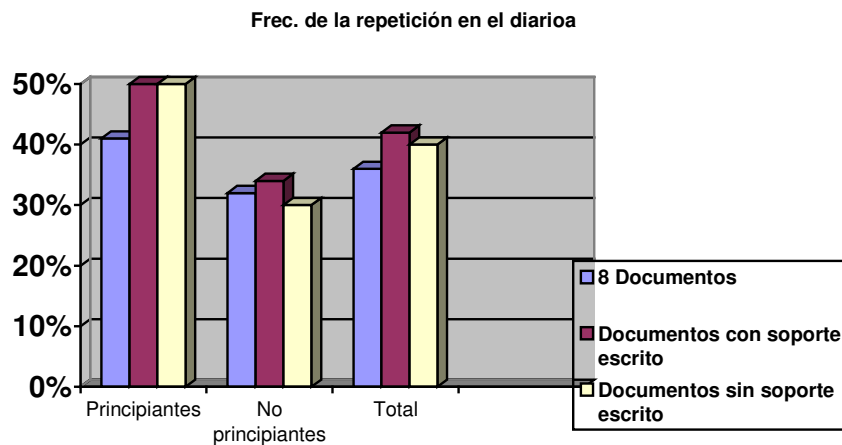
N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



Sorprendentemente, la frecuencia de uso es mayor en el grupo Principiante, como se puede observar en el gráfico siguiente:

Figura nº 24.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



Por los datos arriba mencionados, a mayor conocimiento del idioma, mayor posibilidad de poder usar esta estrategia, al poder repetir palabras o frases durante la comprensión; lo que es lógico, puesto que se tienen más posibilidades de segmentar las palabras dentro de la frase y las frases dentro

del discurso cuanto mayor nivel se tiene de una lengua. Ahora bien, se demuestra que los principiantes que la usan, teniendo menos conocimientos, la ponen en práctica más frecuentemente que los que tienen mayor nivel de lengua.

7.1.9.- Sumarización

La sumarización consiste en *“making a mental or written summary of language and information presented in a listening task”* (Vandergrift, 1997:394).

Una alumna principiante comenta que usa la sumarización:

“puesto que repaso en mi cabeza los puntos clave para saber donde ir encajando las piezas y saber si la historia tiene sentido”.

Esta estrategia es más usada por alumnos Intermediarios que por los Principiantes en Vandergrift (1997); en mis estudios anteriores no se manifestaba y en el diario, la utilización es muy similar en las dos subpoblaciones, a favor de los Principiantes, pero con una frecuencia de uso muy superior en este mismo grupo, en los dos tipos de documentos, como se puede ver en las dos figuras siguientes.

Figura nº 25

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.

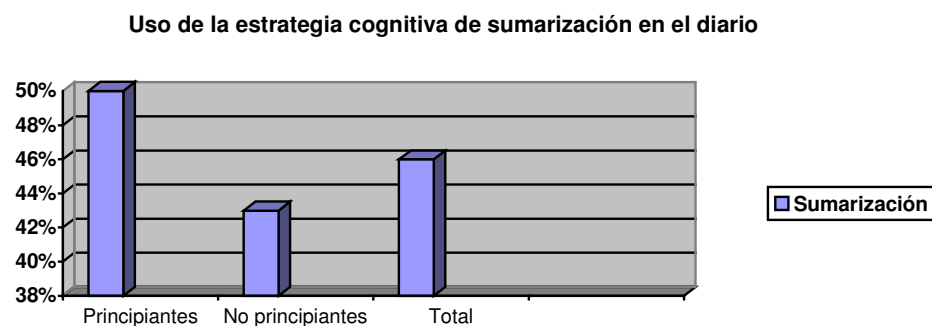
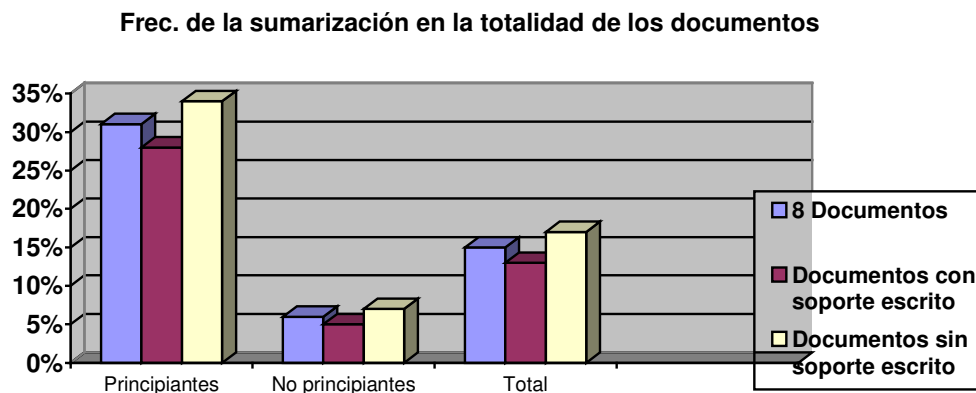


Figura nº 25.1

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes.



En resumen, parece que el mayor o menor conocimiento del idioma no parece determinar el uso de esta estrategia, aunque se puede observar que, en este caso, determina la frecuencia. El grupo que posee menos nivel, la utiliza más frecuentemente.

7.1.10.- Resultados del análisis de las Estrategias Cognitivas del diario

La implicación del oyente en los procesos de comprensión oral determina que éstos sean procesos descendentes (*bottom up*) o ascendentes (*top down*) (Richards 1983). Estos procesos se establecen según el camino que se recorra para acceder a la comprensión: o bien, del contenido del mensaje oral (conocimiento general, sociocultural) a la lengua utilizada (reconocimiento del vocabulario, rasgos fonológicos, etc) o viceversa (Anderson y Lynch, 1988). En este estudio, se puede observar un elevado uso, tanto de estrategias que conllevan procesos *top down*: inferencias y elaboraciones como de estrategias *bottom up*: traducción, anotación, repetición, etc., en las dos subpoblaciones (ver Figura nº 26). Lo que indica que los dos recorridos han sido convenientemente desarrollados.

Los datos recogidos apuntan algunas diferencias entre los dos grupos en el uso de estrategias; en la mayoría de las estrategias inferenciales, a favor del grupo No Principiantes, particularmente en las inferencias lingüísticas y paralingüísticas; en las elaboraciones, se observa un mayor uso de las elaboraciones en los Principiantes, sobre todo en la elaboración académica. En el resto de las estrategias, las diferencias son considerables en el uso de las transferencias por los Principiantes y de la anotación por los No Principiantes, y destacables por el mayor uso de la traducción por los primeros, y de la repetición por los segundos.

Por consiguiente, se establecen diferencias con respecto del estudio de Vandergrift (1997), en el que las estrategias de sumariazación, de elaboración y de inferencia son usadas por igual en los dos grupos. En las estrategias que caracterizan a cada uno de los grupos solamente se coincide en la estrategia de transferencia; en el citado autor también aparecen la traducción y la

repetición, en el grupo Principiantes, y la sumarización y elaboración en el grupo No Principiantes.

La frecuencia de uso de la mayor parte de las estrategias cognitivas se manifiesta más elevada en la subpoblación Principiantes, en todos los documentos. En los DCSE, se constata una distancia mayor entre los dos grupos, en la elaboración académica, la transferencia y la sumarización, seguidas éstas de la elaboración creativa, la inferencia lingüística, la traducción, la repetición, etc.; las menores distancias se establecen en la inferencia extralingüística, la inferencia paralingüística, la inferencia entre partes, la elaboración por imágenes y la elaboración personal. Sólo en la anotación, la frecuencia de uso es mayor en el grupo No Principiantes. En los DSSE, estas mismas distancias se mantienen en general, también a favor de los Principiantes, aunque se observa un acercamiento de las subpoblaciones en alguna de ellas, por ejemplo, la elaboración académica y la elaboración creativa y un distanciamiento en otras como la traducción, la repetición y la transferencia. La inferencia lingüística y la anotación son más frecuentemente expresadas por los No Principiantes, aunque esta última con valores muy cercanos.

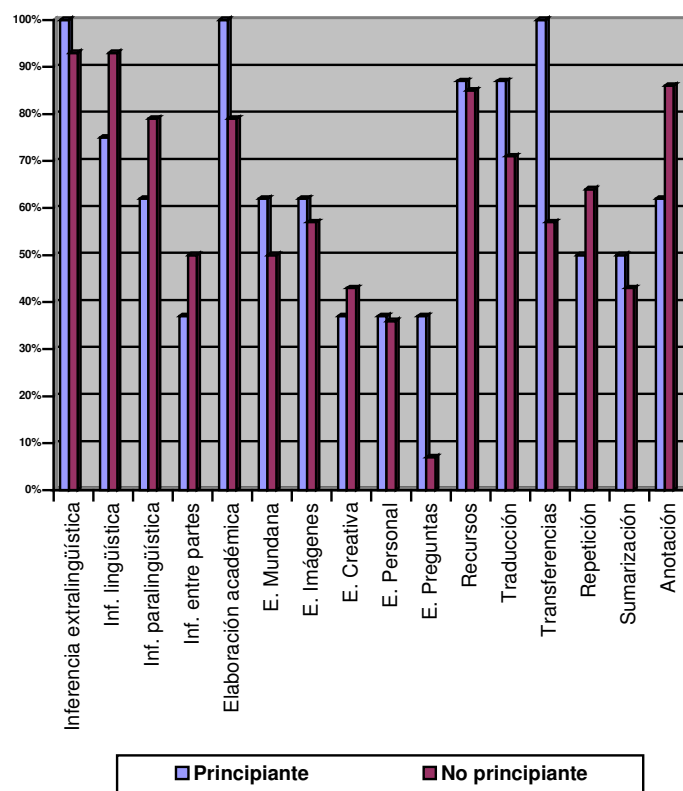
Con respecto a los estudios anteriores, realizados en esta tesis, en el Estudio Descriptivo nº 1, sólo eran referidas 6 estrategias cognitivas: la inferencia extralingüística, la inferencia lingüística, la inferencia paralingüística, la transferencia, la elaboración académica y la traducción (ver Figura nº 7) mientras que en el presente estudio se recogen 16 estrategias diferentes (ver Figura nº 26). Se pasa pues, de seis estrategias diagnosticadas en el Estudio Descriptivo nº 1, a un desarrollo de la totalidad de las estrategias.

Para finalizar, cabe destacar que este estudio coincide con Vandergrift (1997) en que los alumnos Principiantes utilizan más estrategias cognitivas y con mayor frecuencia que los alumnos No Principiantes. Las diferencias que se observan en el uso de las diferentes estrategias podrían estar ocasionadas por la influencia del enfoque metacognitivo.

Figura nº 26

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes

Uso de las estrategias cognitivas en el diario



7.2.- Estudio Descriptivo nº 5: Estrategias Metacognitivas en el diario

7.2.1.- Estrategias Metacognitivas

El vaciado del diario es realizado a partir de la descripción facilitada por los alumnos. En este caso, esta descripción incluye la utilización de la terminología de la clasificación de Vandergrift (1997) y ejemplos significativos en los distintos documentos, como ya expliqué para el Estudio Descriptivo nº 4 (punto 7.1.). Por consiguiente, en los estudios anteriores, he podido determinar la conciencia del uso de las estrategias cognitivas, a partir de la descripción (Estudios Descriptivos nº 1, 2 y 3, puntos 6.1, 6.2 y 6.3. respectivamente) y de su correlación con el acierto/error en la comprensión (Estudio nº 2). En el trabajo que presento a continuación, el uso de las diferentes estrategias es diagnosticado a partir de la conciencia metacognitiva del alumno, que conlleva la utilización del metalenguaje estratégico.

Otra particularidad a tener en cuenta es que, mientras en el Estudio Descriptivo nº 3, el informe sobre las estrategias de Planificación es prospectivo, en el diario, el informe sobre este tipo de estrategias es retroactivo.

En los estudios precedentes, se destaca la significativa escasez de conciencia de los procesos de planificación y monitorización. Se constata una referencia mínima a estos procesos en el Estudio Descriptivo nº 1, donde los informes de los alumnos se centran en la tipología de la escucha, las incidencias durante la escucha y la evaluación de las actividades; en el Estudio Descriptivo nº3, se observa, gracias al informe prospectivo, la focalización en las estrategias de planificación y la notable familiarización de estos alumnos con este tipo de estrategia cuando las asocian al proceso de escucha; al mismo tiempo, se pone

de manifiesto la escasa referencia a los procesos de monitorización que siguen sin saber describir. En el estudio que realizo a continuación, la reflexión del alumno se extiende al conjunto de las estrategias metacognitivas.

Para la realización de este diario, los alumnos dispusieron de una cinta grabada con ocho documentos orales –una grabación original y siete textos extraídos de diferente material publicado– que trabajaron de forma autónoma. De los ocho documentos, cuatro se acompañaron de un soporte escrito (DCSE) y cuatro carecían de soporte escrito (DSSE). Al mismo tiempo, los alumnos tuvieron en su poder una serie de pautas facilitadas por la profesora, recogidas en los *Anexos de Documentos* puntos 1.5, 1.6 y 1.7. Este diario fue confeccionado por 22 alumnos, 8 Principiantes y 14 No principiantes.

7.2.2.- Estrategias Metacognitivas de Planificación

Vandergrift (1997) propone cuatro tipos de estrategias de planificación: la organización previa, la atención selectiva la atención dirigida y el autocontrol. Como en el estudio precedente, estas dos últimas se tratan aquí conjuntamente. A continuación describiré las estrategias aludidas por los alumnos, teniendo en cuenta, como hasta ahora, la variable del conocimiento del idioma.

7.2.2.1.- Organización Previa

En esta estrategia, que algunos autores denominan “*Pre-listening Preparation*” (Rubin 1987, Oxford 1990, O’Malley y Chamot 1990), los alumnos clarifican los objetivos de escucha y determinan los distintos componentes que les son necesarios para acometer la tarea de comprensión. Como ya he

indicado anteriormente, estos elementos, denominados organizadores³⁷, pueden ser de distinta índole:

- *de texto*, cuando el alumno planifica realizar exclusivamente actividades como un mero ejercicio escolar: *“leo las preguntas”, “contestaré las preguntas que me hacen”*.

- *de síntesis*, cuando el alumno formula una hipótesis situacional: *“Una persona entrará en una papelería, tras saludar al empleado, pedirá algo; puede que el empleado le ofrezca varias posibilidades, en cuyo caso se hablará de varios tamaños, precios, etc, el cliente elegirá y pagará; si no lo tiene, el empleado le dirá que lo siente”* o *“Puede que hablen de esta persona (Janine Fernández) o que sea ella la que se presente: nos contará por qué tiene nombre francés y apellido español (¿sus padres son emigrantes? ¿de dónde? ¿por qué emigraron?), cuantos años tiene, qué hace en la vida, dónde vive, etc”*.

- *de vocabulario*, cuando el alumno moviliza léxico que pertenece al campo semántico del tema: *“como están en un restaurante, voy a repasar todas las palabras que he estudiado sobre esto: comidas, bebidas, etc”*.

- *de organización de la información*, cuando el alumno determina fijarse si la información que tiene que recabar está en el mismo orden que las preguntas que se le formulan: *“supongo que la información no estará ordenada”*.

- *de procedimiento*, cuando el alumno planifica la tarea en función del tipo de escucha: *“intentaré hacer una escucha global, la primera vez, para saber de qué va el documento y después trataré de buscar una información más concreta”*

³⁷ Los ejemplos de organizadores que aparecen a continuación están extraídos de los diarios realizados por los alumnos.

La organización previa fue referida por el 95% de los alumnos que participan en este trabajo. En los Principiantes la utilización es del 100% y en los No Principiantes del 95% (Figura nº 27). La media de utilización de la organización previa, en los 8 documentos es del 76%, aumentando en los cuatro documentos con apoyo (83%) y descendiendo en los cuatro documentos sin apoyo (69%) (Figura nº 27.1). La diferencia en la frecuencia media de esta estrategia en los Principiantes (72%) y los No Principiantes (79%) a pesar de ser muy poca, corrige el resultado del estudio anterior, en el que los No Principiantes utilizaban en menor grado que los Principiantes esta estrategia de planificación (ver Figura nº 12) ; este hecho se explicaba por un exceso de confianza frente a la prueba de los No Principiantes. La diferencia menor entre los Principiantes y los No Principiantes se establece cuando los documentos se acompañan de textos escritos (81% y 84%, respectivamente) y la diferencia mayor cuando los documentos no disponen de soporte (63% y 73.%, respectivamente).

Figura nº 27
N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

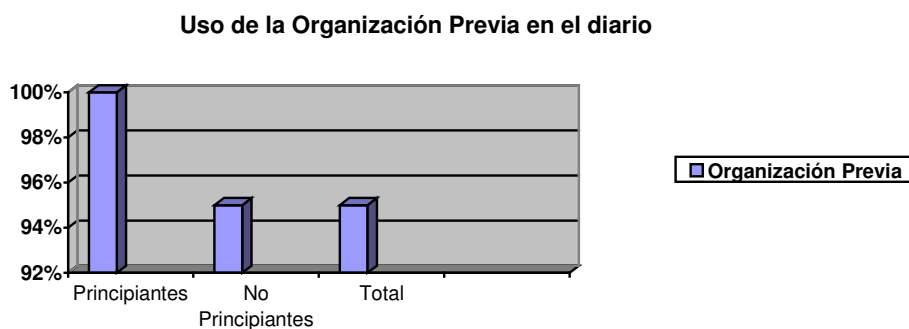
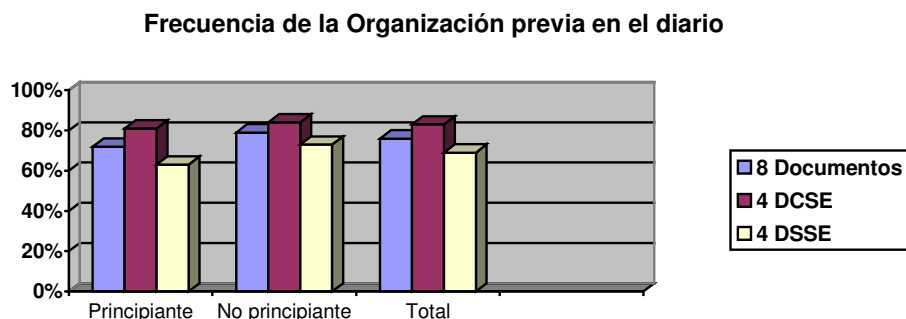


Figura nº 27.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



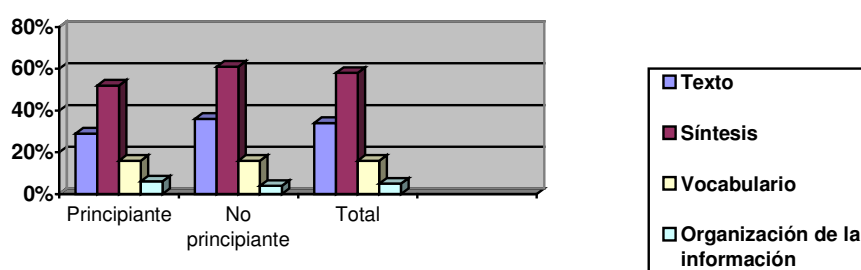
Los organizadores que aparecían implícitos en el Estudio Descriptivo nº 3: Texto, Síntesis y Organización de la información (Figura nº 9) se mantienen en el diario, si bien hay que añadir a éstos un cuarto elemento, el vocabulario, que se impone como el tercer organizador. En efecto, el grado de utilización de los diferentes organizadores varía. En los 8 documentos, el organizador más utilizado de media es la síntesis inicial, (58%), seguido del texto (34%), el vocabulario (17%) y la organización de la información (4,6%) (Figura nº 27.2).

La bajada en la utilización del texto y de la organización de la información con respecto al estudio anterior, se explica por el hecho de que cuatro de los ocho documentos carecen de soporte escrito (DSSE), por lo que el alumno no se puede apoyar en el texto escrito y por consiguiente, tampoco cabe esperar la información ordenada o desordenada simplemente porque no se dispone más que de la información dada en el título del documento oral.

Figura nº 27.2

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

Frecuencia de uso de los organizadores en la totalidad de los documentos



En los cuatro documentos con apoyo escrito (DCSE), el porcentaje de media sube, para el organizador texto, del 34%, en los 8 documentos, al 63%. Si se compara con el Estudio Descriptivo nº 3, el aumento de este organizador en la población No Principiantes (de 35% a 70%) es de un 100%, superando a los Principiantes que aumentan en menor medida (de 50% a 56%).

La síntesis de la situación de comunicación se manifiesta con un aumento importante. (de 32% al 58%). Ésta se equipara en importancia al texto en los DCSE y se muestra firme en los DSSE (61%), seguida del vocabulario. En los dos tipos de públicos el aumento es destacable.

Figura nº 27.3

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

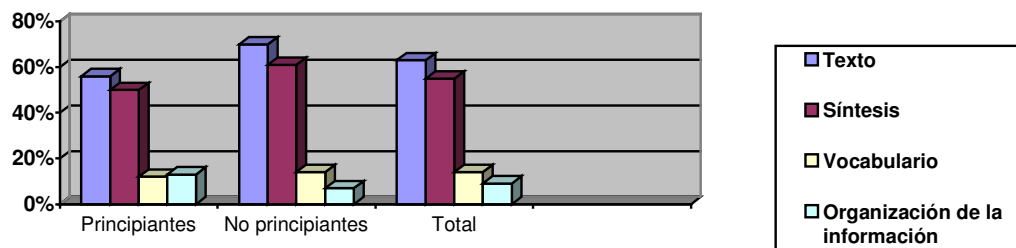
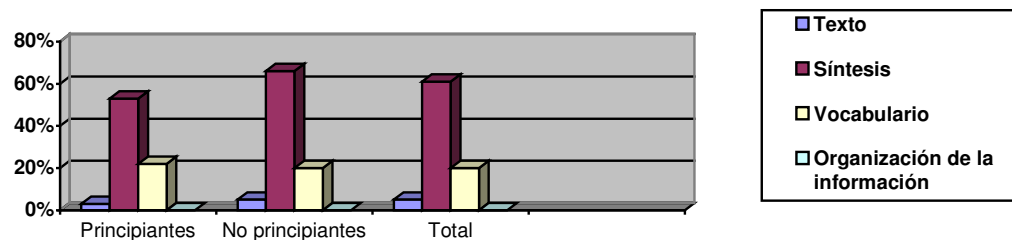
Frecuencia de uso de los organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE)

Figura nº 27.4

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

Uso de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

A continuación, reproduzco una elaboración de hipótesis de un documento sin soporte escrito, realizado por una alumna principiante, a partir del título de un documento (*Un locataire donne des instructions à sa concierge*):

“Lo primero que he hecho antes de ponerme a escuchar el documento ha sido traducir el título al castellano, para darme una idea de lo que voy a oír. No entendía el significado de dos palabras, “locataire y concierge”. Me fijé más en el título y me di cuenta que los hablantes serían de distinto sexo; creí que el

primer personaje era femenino porque termina en “e” pero luego me di cuenta de que el determinante estaba en masculino, así que deduje que sería una excepción, en cuanto a la formación del género. Pensé que el segundo personaje sería femenino pero vi en el diccionario que también podía ser masculino. Así que ya no sabía si la conversación sería entre un hombre y una mujer o entre dos hombres. En cuanto a la conversación, me planteé la posibilidad de que el inquilino entregara unos documentos a su portero/a porque se tenía que marchar de viaje”

En los DCSE, la síntesis de la situación de comunicación se ve facilitada al apoyarse los alumnos en la información del texto:

“Al leerme un par de veces el texto me doy cuenta de que es una entrevista. El entrevistado es un cantante que habla sobre su canción, sus padres, sus trabajos. Habrá dos personas. Supongo que el orden de las preguntas será el mismo que el de la hoja de respuestas”

El nuevo organizador, el vocabulario, es moderadamente usado (17%) y al igual que ocurre con la síntesis, está más desarrollado cuando se trabaja con DSSE (20%). Por ejemplo, una alumna principiante, al saber por el título que el escenario del documento es una papelería, supone que la conversación será entre un cliente y un dependiente, e intenta:

“adivinar el vocabulario que va a aparecer y lo más importante, ver si estoy familiarizada con él. Para eso, busco en el diccionario algunas palabras que podrían aparecer: goma, lápiz, folios, cuaderno, libro y con un poco de suerte, escucharlas durante la audición”

La organización de la información desciende considerablemente respecto del Estudio Descriptivo nº 3 (del 16% al 5% en los 8 documentos: 9% en los documentos DCSE y sin ninguna referencia en los DSSE. Posiblemente este aspecto les preocupe menos al no tener límite en el número de escuchas que pueden realizar. Aunque, evidentemente, hay alumnos que usan este organizador, como ejemplo representativo, una alumna principiante escribe:

“me pregunto si el diálogo se produce a la par que el orden de las preguntas planteadas en la hoja de respuestas”.

En el estudio precedente, se concluye que las diferencias entre los dos públicos se manifiestan no sólo por la diferente utilización de organizadores sino también por la distinta combinación de éstos (Figura nº 9.1). Si se compara ésta con la que se presenta a continuación (Figura nº 28), se observa que la utilización de un organizador disminuye en los 8 documentos (36%); en los cuatro DCSE, la bajada es considerable (24%) y en los DSSE los valores permanecen más próximos (48%). Se aprecia pues, la tendencia a utilizar un organizador en los documentos sin texto. El aumento de la combinación de dos organizadores se hace patente en los 8 documentos (36%), en los DCSE (49%) y en los DSSE (23%). Se constata un aumento mayor en los documentos con texto. Por último, la combinación de los tres organizadores es referida por las dos subpoblaciones y se manifiesta en un porcentaje menor, aunque esta vez sea utilizada también por los Principiantes. La bajada en la utilización de un organizador y el aumento en el uso de dos organizadores supone una diferencia cualitativa que se explica como reveladora de una mayor riqueza en el proceso. Esta diferencia que en el Estudio Descriptivo nº 3 separaba a las dos subpoblaciones, ahora las iguala, llegando los Principiantes a superar a los No Principiantes, en el número de organizadores.

Figura nº 28

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

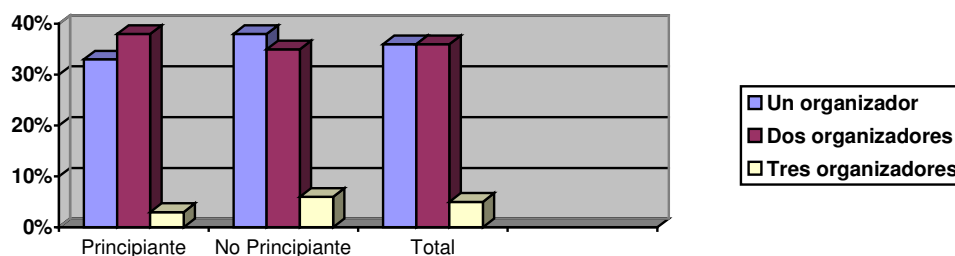
Combinación de organizadores en todos los documentos

Figura nº 28.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiante

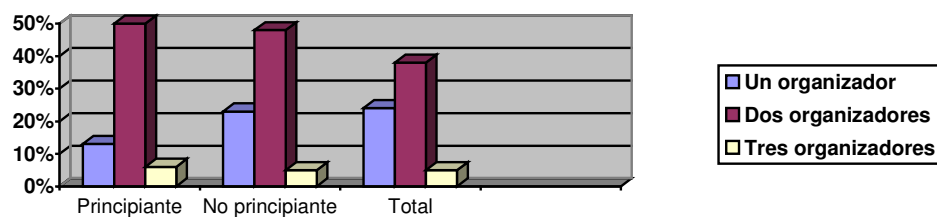
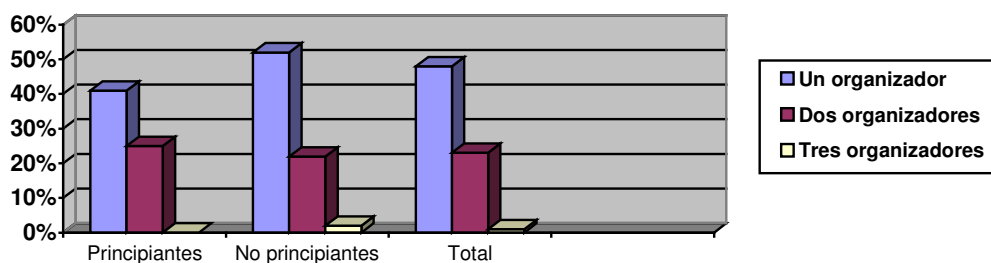
Combinación de organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE)

Figura nº 28.2

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

Combinación de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

De lo expuesto anteriormente, puedo concluir resaltando el aumento de los organizadores: texto y síntesis en los dos tipos de públicos, junto con la introducción de un nuevo organizador: el vocabulario. Hay que reseñar como dato significativo, el aumento cualitativo que la mayor utilización de la síntesis supone. Las diferencias entre los Principiantes y los No Principiantes se mantienen. Sin embargo, éstas diferencias desaparecen cuando se trata de usar uno o más de un organizador, lo que también denota una homogenización de los grupos en cuanto a la calidad del proceso.

7.2.2.2.- Atención selectiva

Ya he señalado en este trabajo que esta estrategia de planificación implica la conciencia o intención de seleccionar estímulos para procesar, frente a la escucha de un documento oral. Por lo tanto, no trataré aquí los estímulos inconscientes sino las intenciones relativas a esquemas o criterios selectivos, es decir, la focalización en aspectos específicos del lenguaje o de la situación de comunicación que supone el programar actividades de tipo léxico, pragmático, etc.

En el estudio anterior, el 68% de los alumnos manifestaba esta estrategia (75% Principiantes, 79% No Principiantes) antes de la escucha del documento; en el diario, se observa la utilización en un número mayor de alumnos (86%), repartida de la siguiente manera en las dos subpoblaciones: 75% Principiantes y 95% No Principiantes. Como se puede apreciar, los Principiantes se mantienen en el mismo porcentaje, mientras que la subida de los No Principiantes es importante.

Figura nº 29

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

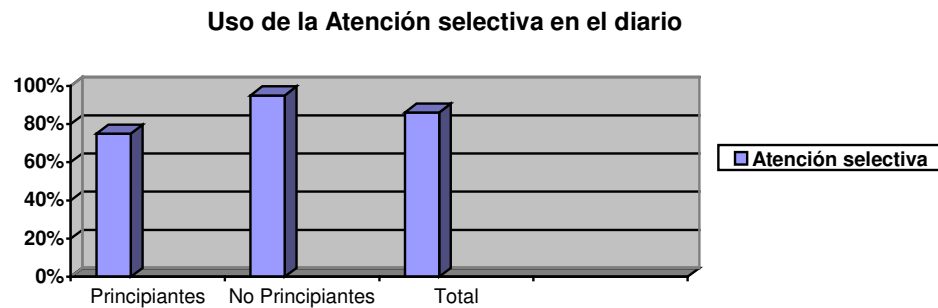
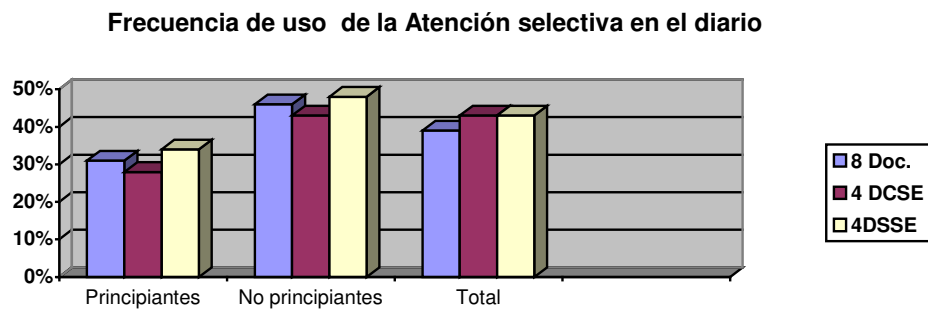


Figura nº 29.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



La puesta en práctica de la habilidad metaléxica ocupa el primer lugar en la selección del filtro atencional, al igual que en el Estudio Descriptivo nº 3 (punto 6.3.). Las palabras claves, relacionadas con el vocabulario previsible según el tema y la situación de comunicación, constituye el elemento más referido para planificar la atención. Las estrategias cognitivas asociadas a este tipo de actividad son básicamente las mismas que se recogían en el estudio

anterior: la transferencia, la memorización (*“memorizaré bien las palabras claves que tendré que buscar oralmente”*), la inferencia (*“adivinaré las palabras claves que no sepa por el contexto”*) y la anotación.

La actividad metafonológica pasa por delante de la actividad metasintáctica, pero se mantienen los dos tipos en unos rangos muy bajos. La utilización de actividades metasemánticas que se desprende del diario es imperceptible; tampoco en el estudio anterior se manifestaba de una manera relevante.

Figura nº 29.2

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

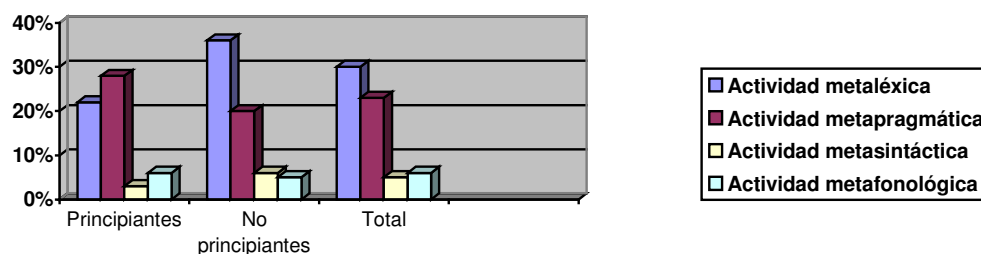
Actividades metalingüísticas en la totalidad de los documentos

Figura nº 29.3

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

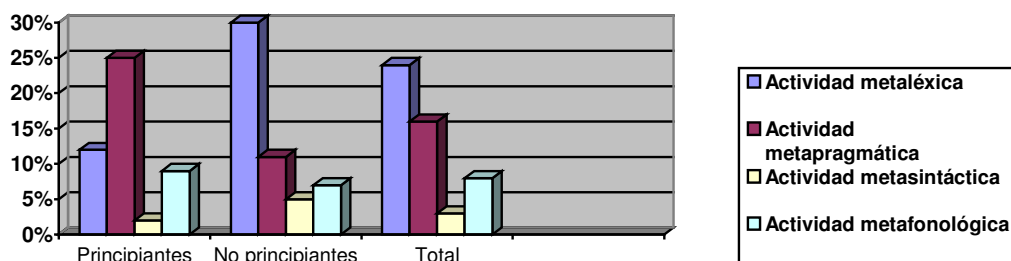
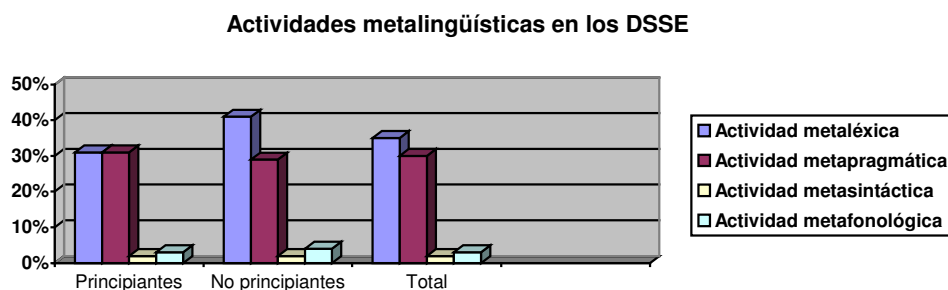
Actividades metalingüísticas en los DCSE

Figura nº 29.4

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



Por subpoblaciones, se constata un menor empleo de actividades metaléxicas en los Principiantes, a favor de actividades de tipo metapragmático, en los DCSE, inversamente a lo que ocurría en el estudio precedente; los porcentajes de estos dos tipos de actividades se igualan cuando se trata de DSSE. En la actividad metafonológica, las dos subpoblaciones se aproximan, con porcentajes muy bajos. Cabe señalar la escasa referencia a actividades de tipo morfosintáctico, en los Principiantes, que superaban a las actividades de tipo metapragmático en el Estudio Descriptivo nº 3. Por último, se percibe un aumento considerable en los dos tipos de actividades más realizadas por los alumnos, en las dos subpoblaciones, cuando se trabajan documentos DSSE.

7.2.2.3.- Atención dirigida

Esta estrategia que supone la decisión de concentrarse en la tarea de comprensión oral y de no ser distraídos ni por elementos internos (dificultades particulares del texto: rapidez, niveles de lengua, etc.) ni por elementos externos (ruidos, interrupciones, etc.), aparece asociada en el estudio anterior a expectativas de éxito o fracaso en la tarea (Figura nº 11) : *“estoy muy concentrado, pero creo que no me va a salir bien porque no sé mucho francés”* o *“me concentro para atender bien aunque creo que me va a resultar fácil”*. En este estudio, la atención dirigida no aparece unida a las expectativas de éxito o de fracaso en la tarea. Este hecho puede explicarse porque el alumno, que trabaja aquí autónomamente, no está bajo la presión de una prueba, como en el estudio precedente.

Figura nº 30

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

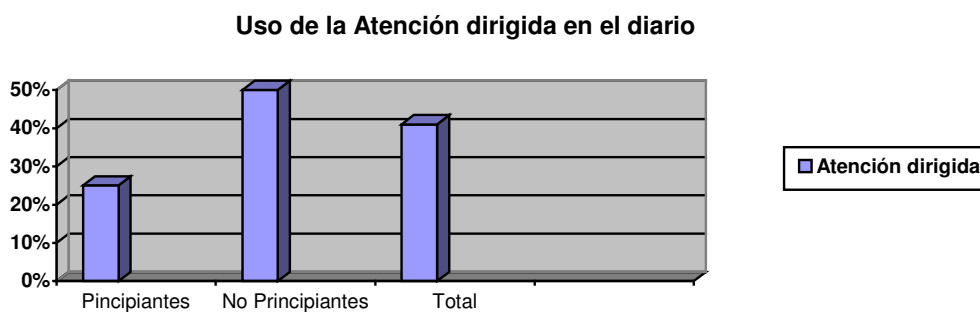
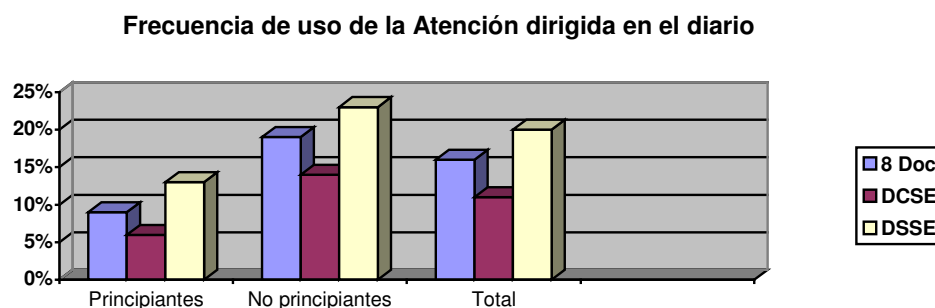


Figura nº 30.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



Se constata una menor utilización de esta estrategia, comparada con el uso de la organización previa o la atención selectiva (como en el Estudio Descriptivo nº 3, Figura nº 12), y una bajada considerable con su uso en el estudio precedente. Esto último podría explicarse por las *contraintes* inherentes a la realización de la comprensión oral, mediante una prueba colectiva en el estudio anterior, o por la flexibilidad del trabajo autónomo, donde el alumno puede escuchar y detener la cinta todas las veces que quiera y emplear todo el tiempo que estime necesario.

En la figura anterior (Figura nº 30.1), se pone de manifiesto una mayor decisión de concentración de las dos subpoblaciones en los documentos que no tienen soporte escrito y una mayor atención dirigida de los No Principiantes, en los dos tipos de documentos.

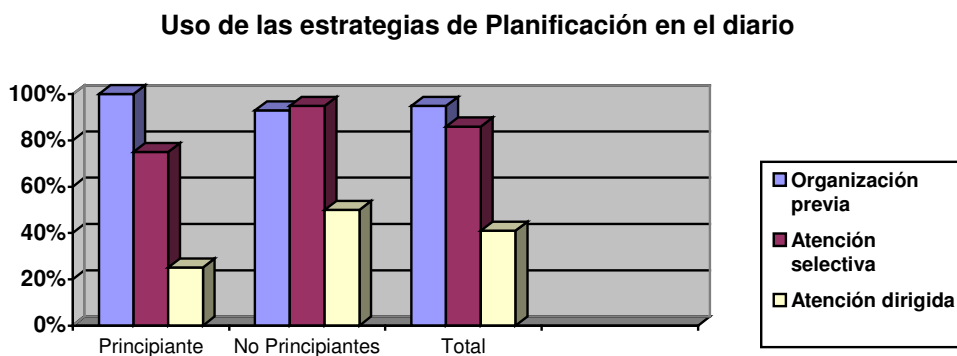
7.2.2.4.- Evidencias sobre las Estrategias Metacognitivas de Planificación

El análisis de los diarios – informes retroactivos- me permite constatar la afirmación que hacía en el estudio prospectivo (Estudio Descriptivo nº 3). En efecto, este tipo de público manifiesta una buena utilización de las estrategias metacognitivas de organización previa y de atención selectiva, como se puede apreciar en la Figura nº26.

El mayor uso de la organización previa y de la atención selectiva frente a la atención dirigida, que ya se manifestaba en el estudio precedente, se hace más notorio aquí. La diferencia en el uso de estas dos estrategias a favor de los Principiantes, en el estudio precedente, se corrige en esta tabla, que presenta valores más altos en los No Principiantes. Estos últimos que mostraban escepticismo y exceso de confianza en la superación de la prueba, denotan indicadores más lógicos en este vaciado.

Figura nº 31

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



Se organizan previamente más los documentos cuando van acompañados de textos escritos (Figura nº 31.1). Cuando los alumnos trabajan con soporte (DCSE), se establece una menor diferencia en el uso de esta estrategia por las dos subpoblaciones (81% y 84%). Al trabajar sin soporte (DSSE), las diferencias entre Principiantes y No Principiantes se acrecientan (63% y 73%).

Los organizadores que se han detectado en el Estudio Descriptivo nº 3 (Figura nº 9) se mantienen en el diario, produciéndose un cambio: al texto, a la síntesis y a la organización de la información se une el vocabulario que se posiciona en tercer lugar en uso, desplazando a los procedimientos de escucha. La diferencia de valores de cada uno de los organizadores existe a favor de los No Principiantes, sin embargo el cambio más significativo en estos organizadores se sitúa en la subida de la síntesis en las dos poblaciones y en los dos tipos de documentos, manteniéndose a poca distancia del texto en los DCSE. Con respecto a este último, los Principiantes experimentan una pequeña subida mientras que los No Principiantes suben el 100% (35% y 70% respectivamente), por el exceso de confianza que se comenta más arriba. La organización de la información desciende considerablemente, debido al ilimitado número de escuchas que pueden realizar.

La combinación de organizadores varía de un estudio a otro: en el precedente (Figura nº 9.1), se constata un uso considerable de un organizador, sobre todo entre los Principiantes; en el vaciado del diario, el uso de uno y dos organizadores está igualado, apreciándose una utilización mayor de un solo organizador en los DSSE y de dos organizadores en los DCSE. También las dos subpoblaciones se acercan en el uso de los dos organizadores. La bajada en el valor de un organizador y la subida en la combinación de dos organizadores traduce una diferencia cualitativa que homogeniza a los dos tipos de públicos.

En atención selectiva, la diversificación de actividades que se constata en el estudio anterior, a favor de los No Principiantes, no se aprecia en éste, donde los dos públicos realizan el mismo tipo de actividades. También en este tipo de estrategia de planificación, se corrige el menor porcentaje de los No Principiantes en el estudio anterior: aquí los No Principiantes superan a los Principiantes en los ocho documentos (Figura nº 29.1). La actividad metaléxica ocupa el primer lugar. Los No Principiantes manifiestan apoyarse más en esta actividad que los Principiantes pero curiosamente destaca un mayor uso de las actividades metapragmáticas, por parte de los Principiantes. Las dos subpoblaciones usan más estos dos tipos de actividades con DSSE. Las actividades metafonológicas y metasintácticas se mantienen en rangos muy bajos.

El menor uso de la atención dirigida con respecto al estudio anterior podría explicarse por las características del procedimiento en cada uno de los estudios; como he comentado anteriormente, la posibilidad de escuchar múltiples veces, de detener la cinta, la no limitación de tiempo y la no presión de una prueba determinan la variación en el uso.

En resumen, los perfiles de los dos tipos de públicos se homogenizan. Si bien se manifiestan diferencias en los valores de uso de los distintos organizadores, he constatado cambios cualitativos en las dos poblaciones: mayor utilización de la síntesis y mayor combinación de dos organizadores. En esta última característica, los Principiantes y los No Principiantes se igualan. También la diversificación y el tipo de actividades metalingüístico que antes separaba, ahora unifica aunque en la estrategia de atención dirigida, las distancias se mantienen.

7.2.3.- Estrategias Metacognitivas de Monitorización

En los estudios precedentes comprobé que los alumnos no eran conscientes de sus procesos de monitorización. En el Estudio Descriptivo nº 1 pude constatar la ausencia de todo tipo de referencia a los procesos de monitorización y en el Estudio Descriptivo nº 3, observé una referencia mínima a estos procesos (una sola alumna, No Principiantes).

El análisis de la monitorización que se presentaba en el Estudio Descriptivo nº 3, se establecía a partir de una serie de preguntas que hice a los alumnos durante la realización de una prueba de comprensión (en *Anexo de Documentos* punto 1.4, apartado II, cuestiones 3 y 4). Estas informaciones proporcionadas por los alumnos, algunas de ellas correlacionadas con los resultados en la prueba, me permitieron sugerir una interpretación de estos procesos. Puse de manifiesto la dificultad de la descripción de esta estrategia, puesto que los alumnos no la asociaban al proceso de comprensión o eran incapaces de exteriorizarla.

En el estudio que presento a continuación, describo la monitorización que se lleva a cabo en el grupo y en las dos subpoblaciones (Principiantes y No Principiantes), teniendo en cuenta la nomenclatura utilizada por los estudiantes y los ejemplos facilitados para ilustrar este uso. Se trata pues, del uso a través de la conciencia metacognitiva. Este estudio se centra en la monitorización de la comprensión por medio de la comprobación de hipótesis, de la búsqueda de la coherencia interpretativa y de las dudas expresadas por los alumnos.

7.2.3.1.- Comprobación de hipótesis

Los alumnos manifiestan fundamentalmente una monitorización cuyo objetivo es la comprobación de las hipótesis que realizan con anterioridad a la escucha. Se trata pues, de una comprobación de tipo general que se resuelve de una manera positiva o negativa. Por consiguiente, las hipótesis son confirmadas o invalidadas, totalmente o parcialmente. Una alumna principiante comenta:

“...presté atención para ver si mi hipótesis previa se confirmaba o no. Me acerqué en el sentido de que cliente y dependiente iban a hablar sobre un producto (ese que no he entendido) y también me aproximé cuando dije que el cliente quizás compraría varias cosas (papel de carta, cuaderno de notas); en lo que me equivoqué fue en lo referente a los precios, que no han sido nombrados...”

Otra alumna, esta vez No Principiante, asegura que su hipótesis se ha confirmado a medias:

“ porque en efecto, se trataba de una guía turística que va explicando los distintos edificios y monumentos a ambos lados del río, pero no he acertado en el orden de aparición”

En el comentario siguiente, el alumno invalida su hipótesis de trabajo:

“Me imaginaba que era un monólogo en el que alguien nos indicaba algo, al norte o al sur, a la derecha o a la izquierda pero mi hipótesis no era correcta, en realidad el documento es un diálogo entre dos jóvenes. La chica le pregunta al chico sobre un lugar dentro de la facultad y él le va indicando donde están las diferentes secciones”

Estas comprobaciones de hipótesis previas, ya sean verificaciones o correcciones, se manifiestan en los diarios como se refleja en la siguiente figura:

Figura nº 32

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

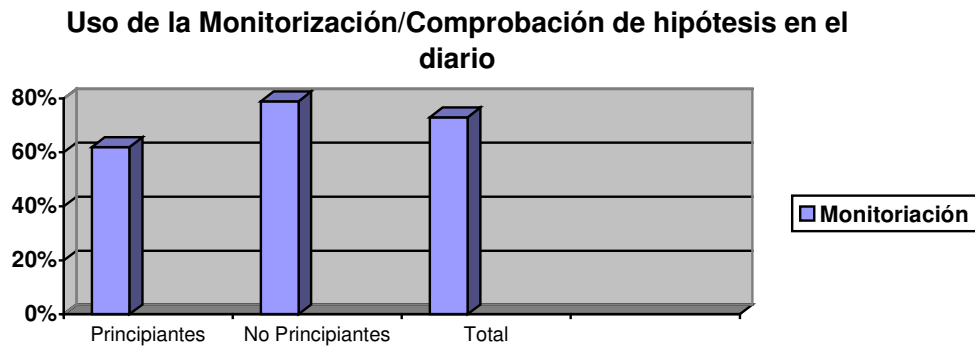
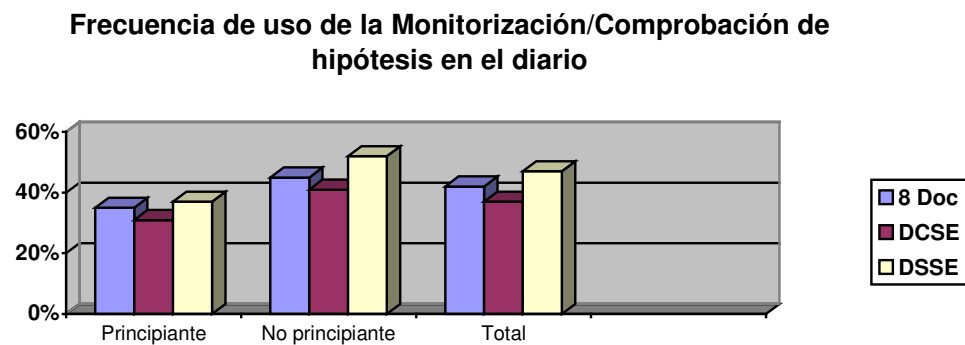


Figura nº 32.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



La monitorización se hace consciente en un porcentaje significativo de alumnos. Se aprecia una distancia considerable entre las dos subpoblaciones. A pesar del alto grado de utilización de organizadores y de formulación de

hipótesis que se observaba cuando se analizaban las estrategias de planificación, sólo el 62% de los alumnos Principiantes hace explícita esta estrategia frente al 79% de los No Principiantes. Aunque exista este décalage con respecto a las estrategias de planificación en toda la población, se pone de manifiesto una mayor dificultad de los Principiantes para comprobar hipótesis planteadas previamente, debido a sus limitados conocimientos de la lengua francesa, lo que sugiere un peso importante de los conocimientos lingüísticos en el uso de estrategias para la construcción del sentido, como se viene apuntando en los distintos capítulos de esta tesis.

Los datos de la figura anterior (Figura nº 32.1) me permiten observar una menor frecuencia de uso de esta estrategia en los Principiantes que en los No Principiantes. Esta distancia entre las dos poblaciones, en los 8 documentos, se acrecienta en los 4 documentos sin soporte escrito (DSSE). Puedo constatar igualmente que en estos documentos, tanto los Principiantes como los No Principiantes, comprueban más hipótesis, por lo que puedo concluir que a mayor dificultad, documentos sin soporte escrito, se desarrolla más la comprobación de hipótesis; en los Principiantes se agudizan las dificultades y tienen mayor peso los conocimientos del idioma.

Algunos alumnos realizan una segunda comprobación de hipótesis y otros confiesan que *“no he hecho más que formular hipótesis para tratar de sacar algo en claro”*.

7.2.3.2.- La coherencia interpretativa

La comprobación de hipótesis para confirmar o invalidar está íntimamente relacionada con la búsqueda de la coherencia de lo que se comprende, en el contexto con el que se trabaja. Goh (1998a: 247-248) distingue entre:

- “*check current interpretation with context of the input*”, los estudiantes buscan la coherencia entre su interpretación y el contexto general u otras partes del documento. “*If their interpretation fitted in coherently and cohesively, they would accept it as correct*” y
- “*check current interpretation with prior Knowledge*”, los estudiantes buscan casar el significado de lo que entienden con su conocimiento del mundo.

En los diarios, se puede observar un pequeño número de referencias a la coherencia o incoherencia de lo que se entiende (27% del total de los alumnos: 38 son Principiantes y 21% son No Principiantes). Lo que sí apuntan estas referencias es que todos los alumnos buscan mayoritariamente la coherencia contrastando lo que entienden con su conocimiento del mundo. Sólo dos alumnos señalan la coherencia entre distintas partes del documento y también dos alumnos interpretan palabras concretas buscando la coherencia con el tema. El número de referencias a incoherencias detectadas por los alumnos es mínimo (10% del total: 13% son Principiantes y 7% son No Principiantes). Dos alumnos hacen referencia a que lo que entienden es incongruente con su *prior Knowledge* y un alumno detecta incongruencias de sentido dentro del contexto.

La mayor búsqueda de coherencia contrastándola con el conocimiento general, frente a la búsqueda de la coherencia entre las distintas informaciones del texto, puede denotar una etapa todavía muy borrosa de la *radiografía* de los diferentes documentos. Me gustaría apuntar también la dificultad para interpretar

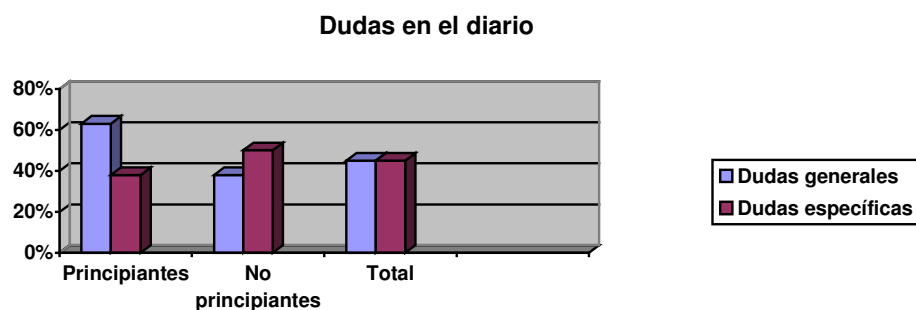
una búsqueda u otra en las manifestaciones de los estudiantes que no son, en la mayoría de los casos, muy explícitas.

7.2.3.3.- Las dudas y las correcciones

El rastro del proceso de monitorización puede ser seguido si se analizan las dudas que tienen los alumnos y las correcciones que realizan durante el proceso. En el estudio precedente, correlacioné las dudas con los resultados en la realización de una prueba de comprensión (Figura nº 14). En primer lugar, observé que entre los Principiantes aparecían más dudas generales que específicas, invirtiéndose esta observación en los No Principiantes y en segundo lugar, que entre los aprobados surgían más dudas específicas que generales. En el diario constato la misma tendencia. El 68% de los alumnos manifiestan haber tenido dudas durante la escucha de los documentos. De ellos el 75% son Principiantes y 64% son No Principiantes. Los Principiantes manifiestan dudas más generales (63%) que los No Principiantes (38%). Inversamente los No Principiantes apuntan dudas más específicas (50%) que los Principiantes (38%). Se confirma, por consiguiente, el peso de la competencia lingüística en la construcción del sentido. A mayor confusión sobre los documentos –dudas generales– se tienen menores posibilidades de monitorizar con éxito.

Figura nº 33

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



En la figura siguiente, se pueden observar estas diferencias entre las dos subpoblaciones, teniendo en cuenta la variedad de documentos. Así, se constata que las dudas generales aumentan en las dos subpoblaciones, en los DSSE, estableciéndose una ligera diferencia entre ellas. También las dudas específicas se manifiestan en mayor número en los DSSE, aunque en porcentaje poco significativo. Lo que sí parece determinante es la diferencia de las dos poblaciones. Los No Principiantes expresan mayores dudas específicas que los Principiantes.

Figura nº 33.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

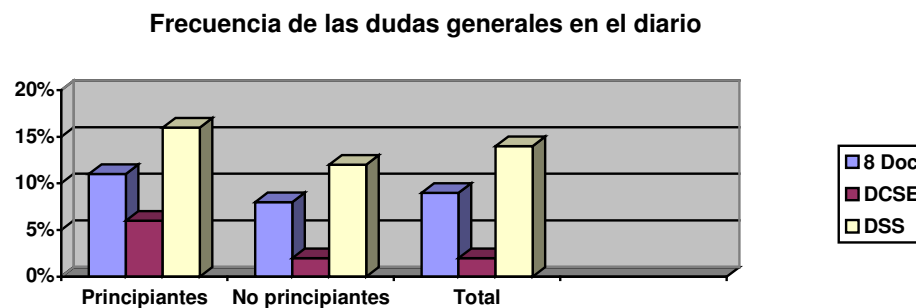
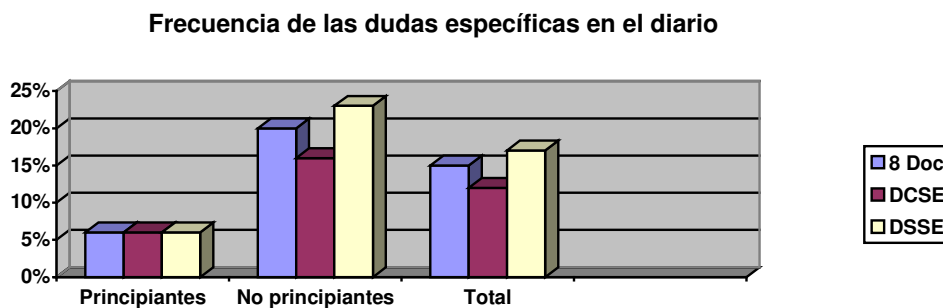


Figura nº 33.2

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



El bajo número de correcciones, expresado por los alumnos en el diario, no me permite analizar este otro *síntoma* de la monitorización. Tampoco se manifiesta la estimación de *input* en tiempo real, otra estrategia de monitorización que ya era poco señalada en el estudio precedente.

7.2.3.4.- Reflexiones del análisis de la monitorización

Con los datos obtenidos por el vaciado de los diarios, puedo inferir que los alumnos empiezan a ser conscientes de sus procesos de monitorización y comienzan a describir el uso que realizan de esta estrategia. Recurren mayoritariamente a la comprobación de hipótesis generales sobre los distintos documentos para confirmar o invalidar los elementos de la situación de comunicación, vocabulario temático, etc. Estas comprobaciones son más numerosas cuando los alumnos son No Principiantes (79%). Por el contrario, los alumnos Principiantes tienen más dificultades (62%) para comprobar las hipótesis que sí fueron capaces de establecer previamente (Figura nº 32). Lo que vuelve a poner de manifiesto el peso de los conocimientos lingüísticos en la construcción del sentido. Las dos subpoblaciones manifiestan más comprobaciones de hipótesis y más diferencias entre ellas cuando los documentos son DSSE. Por lo que parece que, a mayor dificultad, se realiza mayor número de comprobaciones y que los Principiantes son capaces de

comprobar menos que los No Principiantes de una manera considerable (Figura nº 32.1).

Los datos sobre la coherencia interpretativa, aunque escasos, apuntan a una búsqueda de la coherencia que se contrasta con los conocimientos que tienen los alumnos del mundo (*the prior Knowledge*), lo que puede denotar búsquedas de coherencia muy generales.

Los Principiantes presentan menores posibilidades de monitorización ya que manifiestan más dudas generales (63%) que los No Principiantes (38%), que señalan más dudas específicas (50% frente a 38% de los Principiantes) (Figura nº 33; Figura nº 33.1 y Figura nº 33.2). Como indiqué en el estudio precedente las dudas son monitorizaciones no resueltas en el ámbito de las predicciones personales o en la coherencia del documento. El peso de los conocimientos lingüísticos vuelve a ponerse de manifiesto. Por otra parte, las dos subpoblaciones manifiestan más dudas generales y se distancian más entre ellas en las dudas específicas, cuando se trata de documentos DSSE.

7.2.4.- Estrategias Metacognitivas de Evaluación

7.2.4.1.- Evaluación de la comprensión

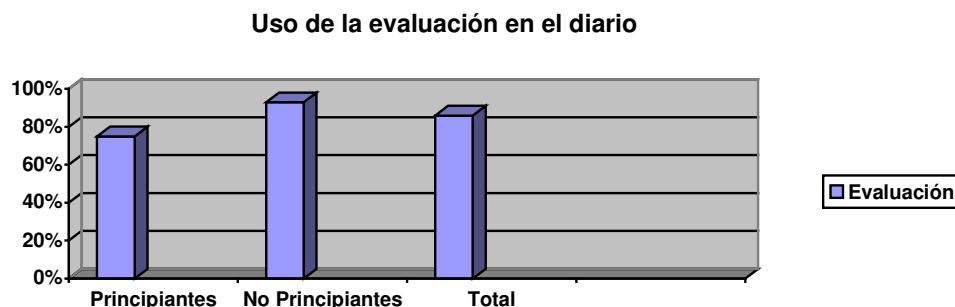
Anteriormente, hice referencia a la confusión entre monitorización de la comprensión y evaluación de la comprensión. Los dos tipos de estrategias implican un juicio sobre lo que se comprende, pero mientras la primera mide la corrección durante la escucha, la evaluación de la comprensión juzga la comprensión final. Goh (1998a: 229) afirma que la evaluación de la comprensión

“takes place after an individual has finished listening to something and has arrived at some interpretation”, mientras que la monitorización de la comprensión, como se ha podido comprobar más arriba, “takes place during listening when there is continuous input” (Goh, 1998a: 229). Pero en los dos casos, supone, como señala Vandergrift (1997: 392) “a internal measure of completeness and accuracy”.

En el diario, los porcentajes de evaluación son altos en las dos subpoblaciones y están muy igualados, como se puede observar en el gráfico siguiente. En el estudio precedente, los resultados también eran altos, sin embargo, los Principiantes y los No Principiantes estaban más distanciados y además, los alumnos juzgaban la evaluación final relacionándola con las expectativas que tenían antes de la escucha mientras que aquí, la evaluación es independiente.

Figura nº 34

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



En la totalidad de los documentos (Figura nº 34.1), los alumnos No Principiantes se manifiestan en general más satisfechos de su comprensión que los Principiantes. Las dos poblaciones se manifiestan medianamente satisfechas aunque parecen distanciarse más en los DSSE. Por último, los Principiantes se muestran insatisfechos de su comprensión en un porcentaje mayor que los No Principiantes, en los dos tipos de documentos (Figuras nº 34.2 y 34.3).

Figura nº 34.1

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes

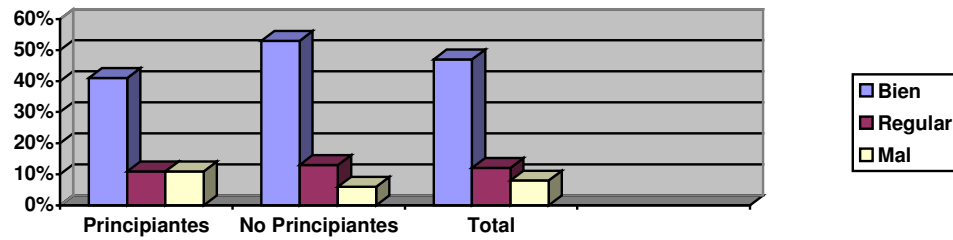
Autoevaluación en la totalidad de los documentos

Figura nº 34.2

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes

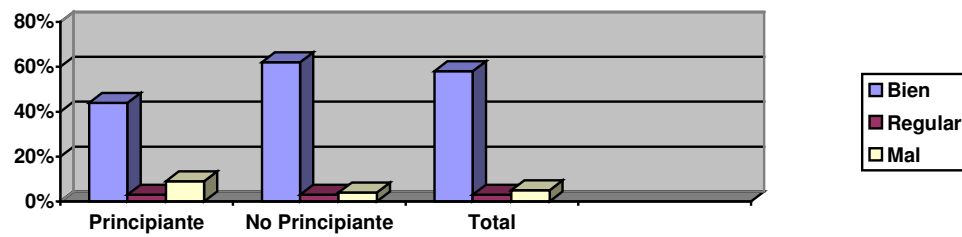
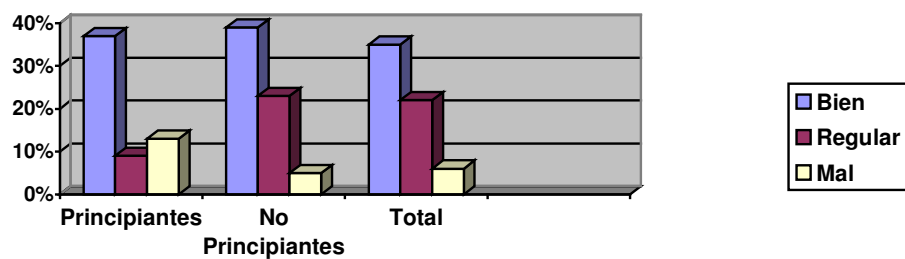
Autoevaluación en los documentos con soporte escrito (DCSE)

Figura 34.3

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes

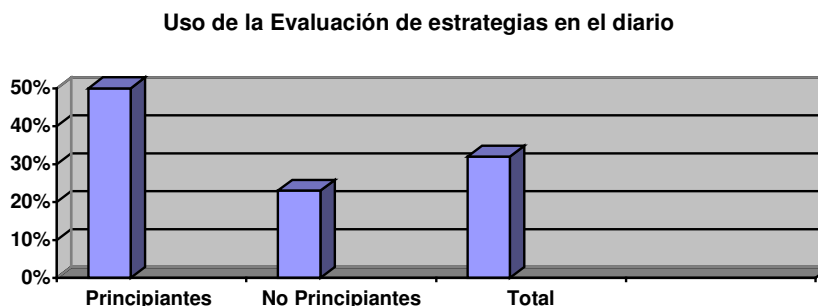
Autoevaluación en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

7.2.4.2.- Evaluación de estrategias

Esta estrategia que aparece en la clasificación de Vandergrift (1997: 393) definida como: “*judging one’s strategy use*”, es desde mi punto de vista, una de las estrategias metacognitivas que denota un mayor control sobre el proceso de aprendizaje, al suponer una evaluación sobre el resto de las estrategias puestas en práctica durante la tarea de comprensión oral. Sin embargo, como se observa en la Figura nº 35, los alumnos la refieren en porcentajes bajos, sobre todo la subpoblación No Principiante. Esta baja alusión no permite exponer su frecuencia ni su análisis por tipo de documento.

Figura nº 35

N = 8 Principiantes; 14 No Principiantes



7.2.4.3.- Dificultades asociadas a la comprensión

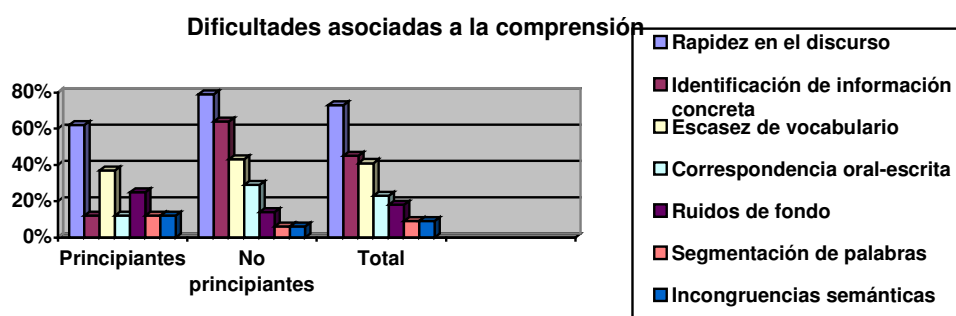
Al igual que en el estudio anterior, esta evaluación no es una medida externa, objetiva y cuantificable, sino una medida interna que los alumnos relacionan con otros factores como son los problemas inherentes a la

comprensión oral o a la dificultad de los documentos. Así, en la Figura nº 36, se puede observar que de los factores asociados a las características propias del documento, el *débit* (rapidez del discurso) sigue constituyendo el problema principal de estos alumnos y aparece el *bruitage* (ruido de fondo) como elemento nuevo (con respecto al estudio anterior, ver Figura nº 16). Otros factores son de orden lingüístico, como la dificultad para establecer la correspondencia entre el sonido y la grafía (correspondencia oral/escrita) o la imposibilidad de segmentar las palabras de la cadena fónica. Aparecen explícitamente problemas propios del proceso de monitorización: dificultad de identificar una información concreta o incongruencias semánticas. Por último, los alumnos relacionan sus resultados con la capacidad personal, en este caso, con la escasez de vocabulario.

Se aprecia, en la figura siguiente (Figura nº 36), que los No Principiantes identifican más problemas que los Principiantes. La diferencia más destacable, a favor de los primeros, es la conciencia de los problemas de monitorización, más concretamente, los problemas de identificación de información concreta. También, en menor proporción, la rapidez del discurso, la escasez de vocabulario y la correspondencia oral-escrita.

Figura nº 36

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



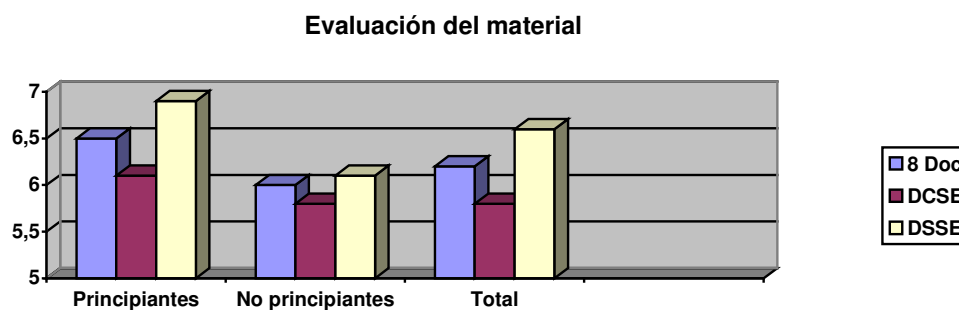
Por el contrario, los Principiantes parecen algo más sensibilizados hacia los problemas derivados de la incomprensión por bruitage, por dificultades en la segmentación de palabras y por incongruencias de significación.

7.2.4.4.- Evaluación de los materiales

La totalidad de los alumnos evalúan el material con el que trabajan. La puntuación que otorgan los alumnos a los documentos (escala de 0 a 10; 0 fácil, 10 difícil) oscila del 5.8, en los DCSE, al 6.6 de los DSSE. Las dos subpoblaciones consideran más difíciles los documentos sin soporte y la mayor diferencia entre ellas tiene lugar con este tipo de documentos.

Figura nº 37

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



7.2.4.5.- Posibles datos de las Estrategias de Evaluación

Tanto Vandergrift (1997) como Goh (1998b) señalan que la autoevaluación es una de las estrategias que separa a las poblaciones con distinto nivel de lengua y a los buenos estudiantes de los malos.

En este trabajo se constata una mayor satisfacción en los No Principiantes que en los Principiantes en todos los documentos; ahora bien, mientras que en esta última población, un número muy aproximado de alumnos realizan la comprensión satisfactoriamente con los dos tipos de documentos, en los No Principiantes, el grado de satisfacción es más variable, dependiendo de que los documentos sean DCSE o DSSE.

Los alumnos justifican su autoevaluación con factores relacionados con las características de los documentos, con factores lingüísticos, con factores asociados al proceso de monitorización o con capacidades personales.

A pesar de que la mayoría de las investigaciones apuntan a que el *débit* no afecta verdaderamente a la comprensión oral (Blau, 1990; Rader, 1990), este factor sigue manifestándose como la mayor dificultad para las dos subpoblaciones; sin embargo, en esta ocasión los dos grupos se acercan más, superando los No Principiantes a los Principiantes. Es significativo que se expresen factores asociados a los procesos de monitorización: dificultad para comprender información específica e incongruencias significativas; el primero de ellos es expresado mayoritariamente por los No Principiantes. Estos últimos también superan a los Principiantes en la descripción de la falta de vocabulario y de la correspondencia oral-escrita. Se manifiestan más dificultades en los Principiantes en el *bruitage*, en la segmentación de palabras y en las incongruencias de significado.

El nivel de dificultad de los documentos también es evaluado por los alumnos. Las dos poblaciones otorgan mayor índice de dificultad a los documentos cuyos *structurants* se limitan al título (DSSE) que a aquellos cuyas variables contextuales están más definidas (DCSE): *questions à choix multiples*, *questions ouvertes*, *plans*, etc. La mayor diferencia entre los dos tipos de públicos se manifiesta en la evaluación de estos últimos documentos, más difíciles para los Principiantes que para los No Principiantes.

7.2.5.- Inferencias del análisis de las Estrategias Metacognitivas en el diario

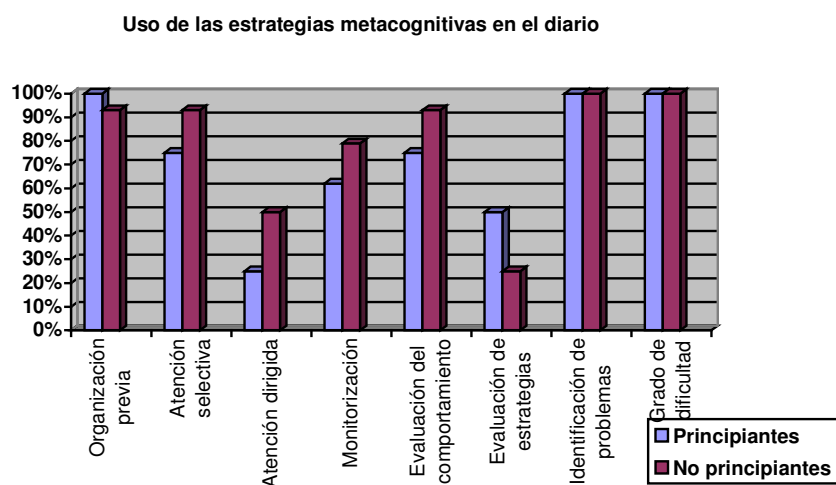
En este estudio, que mide el uso de las estrategias metacognitivas y su frecuencia de uso en 8 documentos (4 DCSE y 4 DSSE) y dos subpoblaciones, caracterizadas por tener distintos niveles de lengua, se observa que el uso de las estrategias metacognitivas de organización previa, identificación de problemas y grado de dificultad se extiende a la totalidad de los alumnos, independientemente del nivel de conocimientos en francés; se constata igualmente un buen uso de las estrategias de atención selectiva, de evaluación del comportamiento y de la monitorización, y una utilización considerablemente más baja de las estrategias de atención dirigida y de la evaluación de estrategias (Figura nº 38).

Como se acaba de señalar, el uso de las estrategias más empleadas por los alumnos no diferencia a los Principiantes de los No Principiantes; sin embargo, en el resto de las estrategias, las dos subpoblaciones se separan, manifestándose más uso de la atención selectiva, de la evaluación del comportamiento, de la monitorización y de la atención dirigida, por este orden, en los alumnos con mayor nivel.

La frecuencia de uso de estas estrategias en la totalidad de los documentos mantiene a la organización previa en primera posición, con una buena frecuencia, seguida de la evaluación del comportamiento, con una frecuencia mediana; a continuación, les siguen la monitorización y la atención selectiva, con menor frecuencia, y por último, la atención dirigida y la evaluación de estrategias, con escasa frecuencia. Tampoco la frecuencia parece seguir un orden distinto en las dos subpoblaciones. Ahora bien, esta frecuencia sí parece separar a los estudiantes con los dos niveles de lengua en todas las estrategias, aunque si bien es verdad, en un porcentaje que no supera el 15%.

Figura nº 38

N= 8 Principiantes; 14 No Principiantes



Por los datos analizados puedo inferir que, aunque todas las estrategias han sido enseñadas a lo largo de la realización de este estudio, de la misma manera a los dos grupos (Principiantes y No Principiantes), no todas son usadas en la misma medida por cada grupo (el uso diferencia considerablemente a los grupos en 4 estrategias), ni de la misma manera por

las dos subpoblaciones (la frecuencia establece una pequeña diferencia en todas las estrategias). Es evidente que no todas las estrategias son aprendidas con la misma facilidad, siendo la más costosa la estrategia de evaluación de las estrategias (la más metacognitiva de todas), seguida de la atención dirigida, de la atención selectiva y de la monitorización y por consiguiente, las más fáciles de aprender, las de organización previa y las de evaluación (salvo la evaluación de estrategias). Y también parece evidente que el conocimiento del idioma determina el uso y la frecuencia aunque los alumnos hayan tenido un entrenamiento específico.

¿El tipo de documento condiciona una mayor o menor frecuencia en el uso de estrategias?

En un primer momento, al diseñar esta tesis, se me planteó la conveniencia o no de trabajar con sólo un tipo de documentos, los DCSE. Una ventaja de trabajar con este tipo de documentos podía ser la de facilitar la labor de comprensión, pero esto limitaba la investigación al uso de documentos pedagógicos y, de alguna manera, se falseaba la realidad al escatimar al alumno la posibilidad de trabajar también con documentos auténticos. Opté por introducir los dos tipos de documentos, lo que supuso trabajar también con DSSE. Ahora bien, puesto que en el estudio inicial para el diagnóstico de estrategias se utilizaban exclusivamente documentos pedagógicos con soporte escrito/visual y en el estudio final se trabajaban también documentos auténticos y documentos sin soporte escrito, pensé que era conveniente establecer un análisis doble, ya que el tipo de documentos podía determinar el mayor o menor uso de estrategias metacognitivas y diferencias mayores o menores entre los dos tipos de estudiantes.

En efecto, se ha podido observar que los DSSE posibilitan una mayor frecuencia de uso en un mayor número de estrategias y por consiguiente, un mayor desarrollo de estrategias.

En los DSSE, el único estructurante lo constituye el título, lo que condiciona al alumno a desarrollar más estrategias. Así, sube la frecuencia de uso en la monitorización, en la atención dirigida y en la atención selectiva (esta última a menor distancia). La organización previa parece desarrollarse más con los DCSE, también parece facilitar el uso de una mayor combinación de organizadores y la estrategia de evaluación se manifiesta igual, con o sin soporte escrito.

Las diferencias de frecuencia de uso, entre los dos tipos de alumnos, se mantienen en la casi totalidad de las estrategias, se utilicen DCSE o DSSE, a favor de los No Principiantes, así se puede concluir, del uso que hacen los alumnos de la atención selectiva, de la atención dirigida y de la monitorización. No obstante, cabe destacar que mientras que en los DCSE, las dos subpoblaciones no se diferencian en organización previa, cuando trabajan DSSE, se establece una distancia a favor de los No Principiantes. También la distancia es mayor en la monitorización, con este mismo tipo de documentos. Contrariamente, se acortan distancias entre Principiantes y No Principiantes cuando realizan un tipo de actividad metaléxica, también en los DSSE.

Para resumir, las posibles inferencias que se pueden sacar de esta descripción son las siguientes:

- Que a menor número de estructurantes facilitados por el profesor, se desarrolla mayor número de estrategias metacognitivas.
- Que el nivel de conocimiento de la lengua condiciona en general, el uso de estrategias, se trabaje con DCSE o DSSE.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, A., Lynch, T. (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Blau E.K. (1990) The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *THESOL Quartely* 24, 4. pp.746-753.
- Goh, C. (1998a) *Strategic processing and metacognition in second language listening*. PhDthesis. Lancaster: Lancaster University.
- Goh, C. (1998b) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Rader, K.E. (1990) *The effect of three different levels of words rate on the listening comprehension of third-quarter university Spanish students*. The Ohio State University. Sin publicar, citado por Cornaire (1998).
- Richards, J.C. (1983) Listening Comprehension approach, design, procedure. *TESOL Quartely* 17. pp. 219-240.
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vandergrift, L. (1996) Listening Strategies of Core French High School Students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 2. pp. 196-219.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp. 387-409.

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Introducción

Como ya indiqué en el capítulo de *Objeto y Método de la investigación*, la intervención metacognitiva llevada a cabo debía ser analizada con el fin de responder a los interrogantes que me planteaba al principio de la investigación, formulados teniendo en cuenta una doble dimensión:

- ¿Mejorarían los alumnos sus procesos de aprendizaje?
- ¿Obtendría el grupo experimental mejores rendimientos que el grupo de control?

A lo largo de esta exposición, en los estudios descritos hasta el momento, es fácilmente observable el cambio experimentado por los alumnos en las estrategias referidas (estrategias cognitivas y metacognitivas), pero ¿esta modificación de las estrategias supone cambios significativos?

Precisamente para saber hasta qué punto ese cambio es estadísticamente significativo, me propongo presentar, a continuación, los datos y los análisis obtenidos de la aplicación de la prueba McNEMAR. Posteriormente, intentaré dar respuesta al segundo interrogante que me planteaba. Para ello, expondré los resultados del estudio experimental realizado con el fin de conocer la incidencia del método metacognitivo en las calificaciones de los alumnos.

8.1.- Cambios en la conciencia del uso de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

8.1.1. Aplicación de la prueba estadística McNEMAR para valorar la significación de los datos.

Al inicio de esta investigación, observaba que los alumnos mostraban un gran déficit de estrategias cuando describían sus procesos de escucha. Establecí la hipótesis que, con el método metacognitivo, los alumnos enriquecerían sus estrategias al informar sobre sus procesos. Para probar esta hipótesis, he realizado un vaciado de los informes (*cahier de bord*) elaborados por los alumnos durante el primer cuatrimestre, sobre 18 actividades orales, y un segundo vaciado de los informes de los alumnos (diario), elaborados esta vez durante el segundo cuatrimestre, sobre 8 documentos orales, trabajados de forma autónoma. He establecido las categorías para la comparación de los dos vaciados; dichas categorías se corresponden con la clasificación de estrategias realizada por Vandergrift (1997). El primer vaciado o estudio inicial es el denominado *Estudio Descriptivo nº 1: El cahier de bord*, (punto 6.1.), el segundo o estudio final se corresponde con los Estudios Descriptivos nº 4 y 5, sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas, respectivamente, en el diario (punto 7.1 y 7.2.). Para la comparación de las estrategias utilizadas antes y después del tratamiento, he dispuesto esos datos en la forma de la tabla mencionada más arriba (punto 1.3) y he seguido la prueba de la hipótesis (Siegel, 1976).

1. La hipótesis de nulidad. H_0 : para cualquiera de los alumnos que cambiaron en cada una de las estrategias (29 en total), la probabilidad de que

cambie en un sentido (PA) o en otro (PD) es igual a un medio. Esto es $PA = PD = 1/2$. $H_1: PD > PA$.

2. La prueba estadística. He escogido la prueba McNemar para la significación de los cambios, porque usa dos muestras relacionadas, es del tipo antes-después y usa medición nominal (clasificatoria).

3. El nivel de significación es de $\alpha = 0.05$ y $N = 20$ los alumnos observados en el primer y en segundo cuatrimestre.

4. La distribución muestral. En la tabla de Fisher y Yates (Siegel, 1976: 283), se encuentran los valores críticos de chi cuadrada para diferentes valores de significación. La distribución muestral χ^2 calculada con la fórmula anterior se aproxima fuertemente a la distribución chi cuadrada con $gl = 1$.

4. La región de rechazo. Puesto que H_1 predice la dirección de la diferencia, la región de rechazo es de una cola. Esta región está compuesta por todos los valores de χ^2 (calculados con datos en los que $D > A$) tan grandes que tiene una probabilidad de una cola asociada con su ocurrencia conforme H_0 de 0.05 o menos.

5. Los datos de este estudio aparecen en las Tablas nº 5, 6, 7, 8, 9 y 10 (en *Anexo de Tablas* puntos 3.6, 3.7, 3.8; 3.9 y 2.10). Los alumnos que representan cambios están representados en las celdillas A y D . Al aplicar la fórmula, con la corrección de continuidad, se obtiene χ^2 que con $gl = 1$, da los distintos valores de probabilidad, conforme a la tabla de Fisher y Yates. La probabilidad resultante se divide en dos porque se requiere una prueba de una cola y la tabla da valores de dos colas. Cuando las probabilidades conforme a H_0 asociada con la ocurrencia observada son $P < \alpha = 0.10$, el valor de χ^2 está en la región de rechazo y se rechaza H_0 para aceptar H_1 . Observando los diferentes datos (ver Tablas nº 5, 6, 7, 8, 9 y 10) con respecto a las diferentes categorías, se concluye si los alumnos muestran una tendencia significativa al cambio después de la intervención metodológica.

Como ya indiqué, la elección de esta prueba está condicionada por su adecuación a los diseños de *antes y después*, en los que cada alumno es usado como su propio control. En este caso, se trata de validar estadísticamente el cambio observado en los sucesivos estudios que se han realizado antes y después de la implementación del método metacognitivo.

Para ello, parto del Estudio Descriptivo nº 1, punto 6.1. (estudio inicial), donde observé que los alumnos mostraban un gran déficit de estrategias cuando describían sus procesos de escucha y de los Estudios Descriptivos nº 4 y 5 sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas, puntos 7.1. y 7.2. (estudios finales), donde se recogían los resultados obtenidos por la intervención metodológica, con el objetivo de probar la primera hipótesis que se establecía:

- con el método metacognitivo, los alumnos enriquecerían sus estrategias al informar sobre sus procesos de comprensión de documentos orales, por lo que aumentarían su conciencia de uso.

Para el análisis de datos, he tenido en cuenta algunas consideraciones que conviene señalar:

1. La incidencia de los resultados de la prueba McNEMAR en la conciencia de uso se comprende mejor si se relaciona esta variabilidad con las referencias a las estrategias apuntadas por los alumnos en el estudio inicial y/o final; por esta razón, mencionaré junto con el valor de significación en el cambio, proporcionado por esta prueba, los datos de los porcentajes de la conciencia de uso en cada uno de los estudios.

2. El pequeño número ($n=8$) de la población principiante distorsiona la significación del resultado de este grupo, a la baja; es decir, al reducirse la muestra, se necesita un número mayor de cambios para obtener mayores niveles de significación. El número de alumnos determina que los cambios obtengan un menor o mayor grado de significación e incluso que un cambio sea significativo o no. Cuando se analizan los datos para el grupo completo (20 alumnos), se constata que los mayores cambios de determinadas categorías determinan los mayores grados de significación, por ejemplo las estrategias metacognitivas, la organización previa, la atención selectiva y la monitorización obtienen el máximo grado de significación estadística. Pero la categoría de organización previa, del grupo de los principiantes, experimenta cambios en la totalidad de los alumnos (8) y no obtiene el mayor grado de significación, debido al tamaño de la muestra. En resumen, se podría pensar que un número mayor en el grupo Principiantes podría conllevar más cambios significativos y mayores grados de significación en las categorías estudiadas.

Este estudio muestra pues, los cambios experimentados en uno de los grupos (Principiantes) en la frontera de lo que se recomienda para el caso de las frecuencias pequeñas ($\frac{1}{2}(A + D)$). Una frecuencia inmediatamente menor que la esperada en este caso supondría la aplicación de la prueba binomial. Por consiguiente, señalaré aquellas estrategias cuyo valor se encuentre en la frontera de la significación (valor límite de significación). Obviamente este hecho, una vez admitido, no invalida los resultados que paso a comentar, si acaso acerca a las dos subpoblaciones en cada uno de los valores señalados a este fin.

En primer lugar, presentaré las tablas atendiendo a la clasificación de estrategias metacognitivas y a los resultados de lo que denomino grupo completo (sobre un total de 20 alumnos) (Tabla nº 5), el grupo principiante

(sobre un total de 8 alumnos) (Tabla nº 6) y el grupo no principiante (sobre un total de 12 alumnos) (Tabla nº 7) y, en segundo lugar, a la clasificación de estrategias cognitivas, teniendo en cuenta también los tres grupos (Tablas nº 8, nº 9 y nº 10).

8.1.2.- Estrategias Metacognitivas

Las estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivo son las que permiten a los alumnos tomar las riendas de su aprendizaje gracias a las actividades de planificación, de control y de evaluación. En el campo de la comprensión oral,

“les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'écoute, une préparation à l'écoute, le contrôle de la compréhension et l'auto-évaluation de la performance”
(Vandergrift, 1998: 85).

En el grupo completo, estas estrategias presentan cambios significativos en la totalidad de las categorías (Tabla nº 5). Con el mayor grado de significación (0.0005) aparecen las estrategias de organización previa, la atención selectiva y la monitorización. En segundo lugar, con un alto grado de significación también (0.005) aparecen las estrategias de atención dirigida, evaluación del comportamiento, evaluación del grado de dificultad y la estrategia de identificación de problemas. En tercer lugar, con el menor grado de significación (0.025) aparece la evaluación de estrategias.

Tabla nº 5

Estrategias Metacognitivas. Grupo Completo (N=20)

Resultados de la aplicación de la prueba estadística McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|--------------------------------------|---|----|----------|----------|-------|
| I.1. Organización Previa | 0 | 17 | 15.06 | 0.0005 | S**** |
| 2. Atención dirigida | 0 | 9 | 7.11 | 0.005 | S*** |
| 3. Atención Selectiva | 0 | 16 | 14.06 | 0.0005 | S**** |
| II.1. Monitorización | 0 | 14 | 12.07 | 0.0005 | S**** |
| III.1. Evaluación del comportamiento | 0 | 9 | 7.11 | 0.005 | S*** |
| 2. Evaluación de Estrategias | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| IV.1. Identificación de problemas | 0 | 9 | 7.11 | 0.05 | S*** |
| IV.2. Grado de dificultad | 0 | 11 | 9.09 | 0.005 | S*** |

Un primer análisis de esta tabla me permite comprobar que las estrategias más significativas se revelan como las menos conscientes en el estudio inicial. En el segundo bloque se agrupan una serie de estrategias que han sido más mencionadas que las anteriores en el estudio inicial y que, con una variabilidad importante, se extienden a un número considerable de alumnos en el estudio final. Es decir, estrategias que son conscientes para un grupo reducido de alumnos pueden convertirse en conscientes en la inmensa mayoría del grupo. Sin embargo, la atención dirigida y la evaluación de las estrategias, de las que los alumnos no manifestaron ninguna conciencia en el primer estudio, consiguen hacerse conscientes sólo en la mitad de la población.

Tabla nº 6

Estrategias Metacognitivas. Grupo Principiante (N=8)

Resultados de la aplicación de la prueba estadística McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|---------------------------------------|---|---|----------|----------|------|
| I.1. Organización previa | 0 | 8 | 6.12 | 0.01 | S*** |
| 2. Atención dirigida | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 3. Atención selectiva | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| II. Monitorización | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| III. 1. Evaluación del Comportamiento | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| 2. Evaluación de estrategias | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| IV. Identificación de Problemas | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| V. Grado de dificultad | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |

En el grupo de los Principiantes (Tabla nº 6), el grado de significación baja con respecto al grupo completo en todas las categorías, debido en parte al pequeño número de la muestra (N=8), y no todas las categorías se muestran significativas. No obstante, se constata un alto grado de significación en la organización previa (0.01). En segundo lugar en significación, aparece la atención selectiva y la evaluación del comportamiento (0.025). De las estrategias que se sitúan en tercer lugar, se encuentra la monitorización, la identificación de problemas y el grado de dificultad de la tarea (las tres muestran una variabilidad de significación de 0.05). Por último, los cambios no

se muestran significativos en la atención dirigida (No Significativa, N.S. a partir de ahora) y en la evaluación de estrategias.

La monitorización que aparece con un valor de significación alto, en el grupo entero, desciende aquí en valor de significación y la evaluación de comportamiento se equipara al valor asignado a la estrategia de atención selectiva. Puesto que en esta subpoblación, la conciencia de estrategias metacognitivas es prácticamente inexistente en el estudio inicial, es fácil concluir que los Principiantes tienen una conciencia del uso de este tipo de estrategias, en el estudio final, en un orden similar al que se muestra la variabilidad, con ligeras diferencias: la totalidad de la población (100%) expresa su conciencia del uso de la estrategia de organización previa y la mayoría (75%) hace consciente las estrategias de atención selectiva y de evaluación del comportamiento. La identificación de problemas y el grado de dificultad, aunque se modifican menos significativamente que las anteriores, se manifiestan conscientes también en un alto porcentaje de la población (87%). La monitorización pasa a ser consciente en algo más de la mitad de la población (62%), seguida muy de cerca (en el límite de los valores de significación) por la evaluación de estrategias (50%). La atención dirigida es referida por una pequeña parte del grupo (25%).

Tabla nº 7

Estrategias Metacognitivas. Grupo No Principiante (N=12)

Resultados de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|--------------------------------------|---|----|----------|----------|------|
| I.1. Organización previa | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| 2. Atención dirigida | 0 | 7 | 7 | 0.005 | S*** |
| 3. Atención selectiva | 0 | 10 | 8.1 | 0.005 | S*** |
| II. Monitorización | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| III.1. Evaluación del Comportamiento | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| 2. Evaluación de estrategias | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| IV: Identificación de Problemas | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| V. Grado de dificultad | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |

Los No Principiantes (Tabla nº 7) presentan alto grado de significación (0.005) en la modificación de las tres estrategias de planificación (organización previa, atención dirigida y atención selectiva) y de la monitorización. De una conciencia mínima de estas estrategias metacognitivas, esta población pasa a tomar conciencia de su uso casi en su totalidad (92%) en las estrategias de organización previa y de atención selectiva; en menor grado (75%), los estudiantes muestran conciencia de la estrategia de monitorización y más de la mitad (58%), consigue desarrollar conciencia en la atención dirigida.

Con menor grado de significación, aparece la estrategia de evaluación del grado de dificultad (0.025), debido a una conciencia superior a la de las estrategias anteriormente citadas en el estudio inicial, aunque la conciencia de uso total se extienda a la inmensa mayoría de los alumnos (92%). De las tres estrategias que no son significativas, la evaluación del comportamiento y la identificación de problemas se refieren en el estudio inicial con unos porcentajes medios (43% y 57% respectivamente) que, después de la intervención, pasan a estar por encima de la media en el caso de la primera estrategia (66%) y superiores en la segunda estrategia (92%). La evaluación de las estrategias está ausente en el estudio inicial, no se desarrolla significativamente durante el tratamiento y alcanza niveles muy bajos de conciencia de uso.

Por consiguiente, los Principiantes presentan cambios significativos en la mayoría de las estrategias (6); aunque no consiguen enriquecer la estrategia de atención dirigida, que no se manifiesta en el estudio inicial y sigue sin desarrollarse en el estudio final. Los No Principiantes presentan cambios significativos en menos estrategias (5), pero de una manera más significativa que los Principiantes.

Si se comparan las dos subpoblaciones atendiendo a cada una de las estrategias, se observa que, con respecto a las estrategias de planificación, presentan el mismo grado de significación en la organización previa (0.005) y muy similar en la atención selectiva (0.025 los P. y 0.005 los No Principiantes), diferenciándose netamente en la atención dirigida (los Principiantes y 0.005 los No Principiantes), lo que confirma el estudio de O'Malley, Chamot y Küper (1989). La monitorización, aún siendo significativa en los dos tipos de estudiantes, se presenta con mayor grado de significación en los No Principiantes, lo que se explica por el hecho de que esta estrategia sea de

rango superior (Vandergrift, 1998) y esté más íntimamente ligada al componente lingüístico. También la conciencia de uso final traduce este esquema, salvo en la estrategia de atención selectiva que parece plantear más dificultades a la población principiante. En cuanto a las estrategias de evaluación, los Principiantes y los No Principiantes se acercan en el valor de la estrategia de evaluación del grado de dificultad (0.05 y 0.025) y se alejan en las otras dos (evaluación del comportamiento e identificación de problemas), significativas en los Principiantes y no significativas en los No Principiantes. La conciencia de uso final manifestada en este grupo de estrategias, equipara a las dos subpoblaciones en la identificación de problemas y en la evaluación del grado de dificultad. Ninguna de las dos subpoblaciones consigue hacer significativa la evaluación de estrategias.

8.1.3.- Estrategias Cognitivas

Las estrategias cognitivas implican una interacción entre el oyente y el texto que se escucha (Vandergrift, 1998). De las múltiples categorías que he analizado para este tipo de estrategias, la elaboración académica, la traducción, los recursos y la anotación son las que representan cambios más significativos tanto en el grupo completo como en las dos subpoblaciones (Tablas nºs 8, 9 y 10). Aunque ninguna de ellas es referida en el estudio inicial, la mayoría de los alumnos (75%) desarrollaron su conciencia de uso después de la intervención.

El grupo completo desarrolla significativamente 15 categorías de las 21 que se analizan en este trabajo (Tabla nº 8). Con un alto grado de significación (0.005), aparecen estrategias que ya estaban referidas en el estudio inicial en porcentajes muy bajos: la inferencia lingüística (30%) y la transferencia (15%), y otras no referidas anteriormente: la elaboración creativa, la elaboración

mundana, la inferencia entre partes, la sumarización y la repetición. Esta baja conciencia en el estudio inicial se desarrolla, sin embargo, a lo largo del proceso, de manera desigual: la conciencia del uso de la inferencia lingüística se extiende a la mayoría de la población, y la transferencia, la elaboración mundana y la repetición se hacen conscientes en más de la mitad; el resto de estas estrategias no superan la media de la población (valores entre el 40% y el 45%).

Tabla nº 8

Estrategias Cognitivas. Grupo Completo (N=20)

Resultados de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|------------------------------|---|----|----------|----------|-------|
| I.1. Inferencia lingüística | 1 | 12 | 10.8 | 0.005 | S*** |
| 2. Inf. paralingüística | 2 | 6 | 1.125 | 0.20 | N.S. |
| 3. Inf. extralingüística | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 4. Inf. entre partes | 0 | 8 | 6.13 | 0.01 | S*** |
| II.1. Elaboración personal | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| 2. Elaboración mundana | 0 | 12 | 10.08 | 0.005 | S*** |
| 3. Elaboración académica | 0 | 15 | 13.02 | 0.0005 | S**** |
| 4. Elaboración por preguntas | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 5. Elaboración creativa | 0 | 8 | 6.13 | 0.01 | S*** |
| 6. Elaboración por imágenes | 1 | 6 | 2.29 | 0.10 | N.S. |
| III. Sumarización | 0 | 9 | 7.11 | 0.005 | S*** |
| IV. Traducción | 0 | 14 | 12.02 | 0.0005 | S**** |
| V. Transferencia | 0 | 10 | 8.1 | 0.005 | S*** |
| VI. Repetición | 0 | 11 | 9.09 | 0.005 | S*** |
| VII. Recursos | 0 | 15 | 13.02 | 0.0005 | S**** |
| VIII. Agrupamiento | 0 | 2 | 0.5 | 0.30 | N.S. |
| IX. Anotación | 0 | 15 | 13.02 | 0.0005 | S**** |
| X.1. Deducción | 0 | 0 | - | - | N.S. |
| X.2. Inducción | 0 | 0 | - | - | N.S. |
| XI. Sustitución | 0 | 2 | 0.5 | 0.30 | N.S. |
| XII. Memorización | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |

Con un grado medio de significación se muestran la inferencia extralingüística y la elaboración personal (0.025), la primera, ya referida en porcentaje mediano-alto (60%), es también una de las que se muestra más conscientes en el estudio final (85%) y la segunda, ausente en el estudio inicial se sigue mostrando con poco nivel de conciencia posteriormente. Entre las categorías sin significación estadística (N.S.) se encuentran estrategias descritas en el estudio inicial (50%): la inferencia paralingüística y la elaboración por imágenes que pasan a ser conscientes en la mayoría de los alumnos (70% y 75% respectivamente) y otras que no fueron mencionadas antes como la elaboración por preguntas y el agrupamiento, y escasamente después.

La significación de los cambios en el grupo de los principiantes (Tabla nº 9) se reduce a cinco estrategias, cuatro de las cuales coinciden con las de mayor significación en el grupo completo. La elaboración académica, referida en el estudio inicial en porcentaje muy bajo (25%) se extiende a la totalidad de los alumnos (100%) en el estudio final, y la traducción, los recursos y la anotación que no se manifestaban, obtienen porcentajes de uso superiores a la media (75% las dos primeras) o por encima de la media (62% la última).

La elaboración mundana, que tampoco estaba presente en el informe inicial, aparece aquí con una significación menor (0.05) aunque su conciencia de uso se extiende a más de la mitad de la población (62%). El resto de las categorías no presentan cambios significativos porque o bien están recogidas en el estudio inicial, en porcentaje medio: inferencia extralingüística (50%); medio-bajo: inferencia lingüística (30%; valor límite de significación) elaboración por imágenes (30%), inferencia paralingüística (30%; valor límite) y transferencia (25%; también en valor límite), o bien efectivamente no han sido

Tabla nº 9

Estrategias Cognitivas. Grupo Principiante (N=8)

Resultado de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|------------------------------|---|---|----------|----------|------|
| I.1. Inferencia lingüística | 1 | 5 | 1.5 | 0.20 | N.S. |
| 2. Inf. paralingüística | 1 | 4 | 0 | - | N.S. |
| 3. Inf. extralingüística | 0 | 3 | 1.33 | 0.20 | N.S. |
| 4. Inf. entre partes | 0 | 3 | 1.33 | 0.20 | N.S. |
| II.1. Elaboración personal | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 2. Elaboración mundana | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 3. Elaboración académica | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| 4. Elaboración por preguntas | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| 5. Elaboración creativa | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| 6. Elaboración por imágenes | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| III. Sumarización | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| IV. Traducción | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| V. Transferencia | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| VI. Repetición | 0 | 4 | 0 | - | N.S. |
| VII. Recursos | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| VIII. Agrupamiento | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| IX. Anotación | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| X. 1. Deducción | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| X. 2 Inducción | 2 | 0 | 0 | - | N.S. |
| XI. Sustitución | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| XII. Memorización | 0 | 1 | 0 | - | N.S. |

desarrolladas durante la intervención por más de la mitad de la población (la sumarización y la repetición, en la frontera de la significación y con conciencia final en el 50%). De entre estas últimas estrategias me gustaría destacar que las inferencias (lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas) se posicionan entre las estrategias más conscientes al final del proceso (87%, 75% y 87%, respectivamente) junto con la transferencia (75%) y la elaboración por imágenes (75%).

En el grupo de los No Principiantes (Tabla nº 10), se constata una variabilidad de los cambios significativa en 12 categorías, considerablemente mayor que en los Principiantes. La elaboración académica, la traducción y los recursos, también están a la cabeza en grado de significación (0.005), junto con la anotación; los alumnos no tuvieron conciencia de estas estrategias en el estudio inicial y en el final, son referidas por la mayoría de ellos (entre 75% y 83%). A este grupo de categorías, le siguen, con un valor medio (0.025), la inferencia lingüística, la elaboración mundana, la transferencia y la repetición; salvo la primera de estas categorías que se recoge en el estudio inicial con un porcentaje de utilización medio (50%), el resto, al igual que en la población principiante, no estaban referidas, extendiéndose su uso en el estudio final a la casi totalidad de la población (92% en la inferencia lingüística) o a más de la mitad de la población (58% la elaboración mundana y la transferencia, y 66% la repetición). El tercer grupo de categorías está formado por las elaboraciones personal y creativa, la inferencia entre partes y la sumarización; ninguna de ellas aparecen en el estudio inicial.

Por último, las estrategias no significativas en el grupo completo tampoco lo son en el grupo de los principiantes (agrupamiento, deducción, inducción, sustitución).

Tabla nº 10

Estrategias Cognitivas. Grupo No Principiante (n=12)

Resultado de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|------------------------------|---|----|----------|----------|------|
| I.1. Inferencia lingüística | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| 2. Inf. Paralingüística | 1 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 3. Inf. Extralingüística | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 4. Inf. entre partes | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| II.1. Elaboración personal | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 2. Elaboración mundana | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| 3. Elaboración académica | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| 4. Elaboración por preguntas | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 5. Elaboración creativa | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 6. Elaboración por imágenes | 1 | 3 | 0 | - | N.S. |
| III. Sumarización | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| IV. Traducción | 0 | 8 | 6.12 | 0.01 | S*** |
| V. Transferencia | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| VI. Repetición | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| VII. Recursos | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| VIII. Agrupamiento | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| IX. Anotación | 0 | 10 | 8.1 | 0.005 | S*** |
| X. 1. Deducción | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| X. 2 Inducción | 1 | 0 | 0 | - | N.S. |
| XI. Sustitución | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| XII. Memorización | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |

Por último, en las categorías que no experimentan cambios significativos, se agrupan por un lado, la inferencia paralingüística y extralingüística (con unos porcentajes de uso en el estudio inicial de 66%) y la elaboración por imágenes (uso inicial del 58%) y por otro lado, el agrupamiento, la deducción e inducción, la sustitución y la memorización; todas ellas sin referencia en el estudio inicial.

Los dos tipos de público han manifestado cambios significativos muy diferentes; los principiantes consiguen desarrollar significativamente 5 estrategias: elaboración académica, traducción, repetición, recursos y elaboración mundana y anotación, mientras que los no principiantes han desarrollado más del doble: la anteriormente citadas más la inferencia lingüística, la inferencia entre partes, la elaboración personal, la elaboración creativa, la sumarización y la transferencia. Los principiantes no han obtenido el máximo grado de significación en ninguna de las categorías, que por lo demás, coinciden con las de máxima significación en los no principiantes. Se aprecia pues, cambios más significativos en los no principiantes y en mayor número de categorías. En la conciencia de uso, al final de la intervención, la población no principiante supera a la principiante.

8.1.4.- Evidencias de los resultados de la prueba McNemar

La importancia de la conciencia como parte integrante de la metacognición no se discute en la actualidad (Mayor, Suengas y González, 1993); sin embargo, la dimensión exacta de la toma de conciencia en el aprendizaje o en la elección de las estrategias ha sido objeto de controversia en los últimos años. Como ya comentaba cuando hice mención a los factores que influyen en la elección de estrategias (punto 3.4.), las últimas investigaciones confieren a la conciencia un papel fundamental en la elección y en el uso de estrategias.

Ahora bien, cabría admitir diversos niveles de conciencia con diferentes funciones (Mayor, Suengas y González, 1993). La diversidad de la nomenclatura utilizada cuando se habla de esta conciencia (conciencia estratégica, conocimiento estratégico, conocimiento metacognitivo, conocimiento metaestratégico, etc.) revela esta multiplicidad de niveles y funciones. En los estudios realizados hasta el momento (Chamot, 1987; Cyr, 1993; Goh, 1997; Vandergrift, 2002), se observa una variabilidad que podría depender del tipo de público, de la dimensión del conocimiento que se trabaje y de los instrumentos de información que se utilicen.

Los datos que acabo de exponer me permiten concluir, con significación estadística, que el método metacognitivo posibilita el aumento de la conciencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos en sus estrategias de aprendizaje, durante el acceso a la comprensión de un texto oral.

En el estudio inicial, el gran déficit de estrategias referidas no se correspondía con el uso que un estudiante experto debería poseer (Poggioli,

1993-1996; Vandergrift, 1998; Goh, 1998). Al parecer, antes del tratamiento la falta de conciencia impedía que los alumnos pudieran verbalizar el uso de algunas estrategias; por lo que es evidente que la referencia al uso de estrategias en este primer estudio, está condicionada por el filtro de la conciencia. En el estudio final, los alumnos describieron las estrategias y las etiquetaron con la terminología adecuada; en este caso, la conciencia y el uso se equiparan, puesto que los alumnos han aprendido a referir conscientemente las estrategias que han empleado durante todo el proceso. En consecuencia, este análisis me lleva a afirmar que el método seguido posibilita no sólo un aumento de la conciencia sino un diagnóstico a tener en cuenta respecto del uso real de las estrategias metacognitivas y cognitivas implicadas en el desarrollo de esta destreza (Estudios Descriptivos nº 4 y 5, punto 7.1 y 7.2).

La mejora en la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos es igualmente destacable en lo que se refiere no sólo al desarrollo significativo del “*metastrategic awareness*” (Mendelsohn, 1994) sino que también se hace patente en la utilización del metalenguaje estratégico.

El método metacognitivo favorece que el alumno tome conciencia de las diferentes estrategias y reflexione sobre la utilización personal de cada una de ellas. Así, el método favorece cambios en la totalidad de las estrategias metacognitivas y en un número considerable (12) de estrategias cognitivas, en el grupo completo. Esta variación es más o menos significativa según el nivel de competencia de la lengua (Principiantes/No Principiantes); lo que pone de manifiesto el peso del componente lingüístico en la variabilidad de la conciencia de uso, que se manifiesta siempre mayor en los No Principiantes. No todos los alumnos han desarrollado la misma conciencia ni ésta se ha desarrollado de la misma manera en todas las estrategias; es decir, no todas las estrategias han sido igual de conscientes ni se han podido hacer conscientes en la misma medida.

En las estrategias de planificación los alumnos manifiestan una gran dificultad para asociar estas estrategias al proceso de escucha. ¿Esta falta de conciencia significa que no usan estas estrategias? ¿o usan estas estrategias pero no son conscientes de su uso? El que la mayoría del grupo consiga al final del tratamiento una conciencia importante en este tipo de estrategias, podría hacer pensar que el uso, al principio del tratamiento, está por encima de la conciencia; lo que pude comprobar en el estudio nº 3 que analizaba el uso de este tipo de estrategias en un examen, mediante el vaciado de informes prospectivos. Por esta razón, creo poder concluir que hay estrategias muy usadas y poco conscientes que, con una intervención metacognitiva, se hacen conscientes, (caso de la organización previa y atención selectiva) y estrategias que son poco conscientes y son difíciles de desarrollar (caso de la atención dirigida).

La estrategia de monitorización también forma parte del grupo de las estrategias que no se muestran conscientes en un primer momento, y que, con el mayor valor de significación en los cambios durante el tratamiento, logra hacerse más consciente en una población que en otra (No Principiantes y Principiantes respectivamente), razón que me lleva a pensar que, al igual que la atención dirigida, es más difícil su enseñanza/aprendizaje.

Las estrategias de evaluación parecen más asequibles a la conciencia que las anteriores y de más fácil desarrollo, con la excepción de la evaluación de estrategias que es, desde mi punto de vista, una de las estrategias más metacognitivas puesto que está íntimamente relacionada con el nivel de supervisión y sólo se hace consciente en un porcentaje bajo de la población.

Mis alumnos demuestran también poca conciencia en el uso de estrategias cognitivas antes del tratamiento (más los No Principiantes, menos

los Principiantes) y modifican significativamente esa conciencia en la mayoría de las categorías. En las estrategias más conscientes al principio, parece adquirirse más desarrollo, al final: inferencia lingüística, paralingüística, extralingüística y elaboración por imágenes. También se da el caso de estrategias cuyo uso parece estar por encima de la conciencia (elaboración académica, traducción, recursos, anotación); otras que logran menor desarrollo (sumarización, inferencia entre partes); otras que parecen hacerse más o menos conscientes según la subpoblación (transferencia, anotación) y estrategias que no son conscientes ni antes ni después (deducción, inducción).

Las diferencias expuestas entre los dos tipos de estudiantes demuestran que, a pesar de la intervención metacognitiva, existe una relación muy estrecha entre la conciencia de uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas, y el grado de conocimiento del idioma. La interrelación de la competencia lingüística y de los procesos estratégicos se hace evidente no sólo en la conciencia de uso de mayor o menor número de estrategias, sino también en la significación de estrategias de menor o de mayor nivel (monitorización e inferencia entre partes, en la subpoblación no principiante).

La prueba McNEMAR para la significación de los datos aporta, por consiguiente, validez estadística al cambio observado en los sucesivos estudios que se presentan en esta tesis (Estudios Descriptivos nº 1, 4 y 5, respectivamente).

8.2.- Estudio estadístico de las calificaciones obtenidas en el *test* final (*Postest*).

8.2.1. Efecto de la intervención metacognitiva sobre la media y heterogeneidad de la población en estudio.

En el diseño de esta investigación establecí como segunda hipótesis que, con el método metacognitivo, los alumnos del grupo experimental obtendrían mejores calificaciones que los del grupo de control. Para ello, determiné dos tipos de pruebas, denominadas *test* inicial (*pretest*) y *test* final (*postest*) que proporcionarían las calificaciones de los alumnos al principio y al final de la intervención metacognitiva. Los resultados del *pretest* ya fueron comentados cuando se caracterizó la población en estudio; su análisis fue de crucial importancia para establecer que la distribución de frecuencias de las calificaciones no seguía una distribución normal, al constatar la existencia de dos subpoblaciones y, por consiguiente, la heterogeneidad de la población en estudio (Figuras nº 1 y 2). A continuación, me propongo analizar estadísticamente los resultados proporcionados por el *postest* con el objetivo de analizar el efecto de la intervención metacognitiva sobre las calificaciones de los alumnos y sobre la heterogeneidad de la población estudiada.

Cualquier intervención educativa tiende a alterar los parámetros iniciales de la población estudiantil, medidos por procedimientos habituales, en este caso un *test* de conocimientos de lengua. Si se comparan los valores de los parámetros estadísticos de todos los alumnos relativos al *pretest* con los obtenidos en el *postest* (Tabla nº 11) se observan dos diferencias esperables. El trabajo a lo largo del curso ha provocado por un lado, el aumento de la calificación media y por otro, ha hecho disminuir la heterogeneidad de la población. Estos resultados se visualizan claramente en la Figura nº 39 en la

que se puede observar que las frecuencias dispersas del *pretest*, agrupadas en los extremos ya que corresponden, como demostré anteriormente, a dos subgrupos de Principiantes y No Principiantes, se agrupan ahora en el *posttest* alrededor de una media central y superior a la del *test* inicial. Es obvio por tanto que el trabajo desarrollado durante el curso ha tenido como consecuencia el aumento de la media y la disminución de la heterogeneidad de la población. Pero esto, como indiqué más arriba, es característico de cualquier tratamiento didáctico. En esta tesis he incorporado además un tratamiento metacognitivo específico. ¿Cómo ha afectado dicho tratamiento al aumento en el nivel de comprensión y a la heterogeneidad de la población?.

Figura nº 39

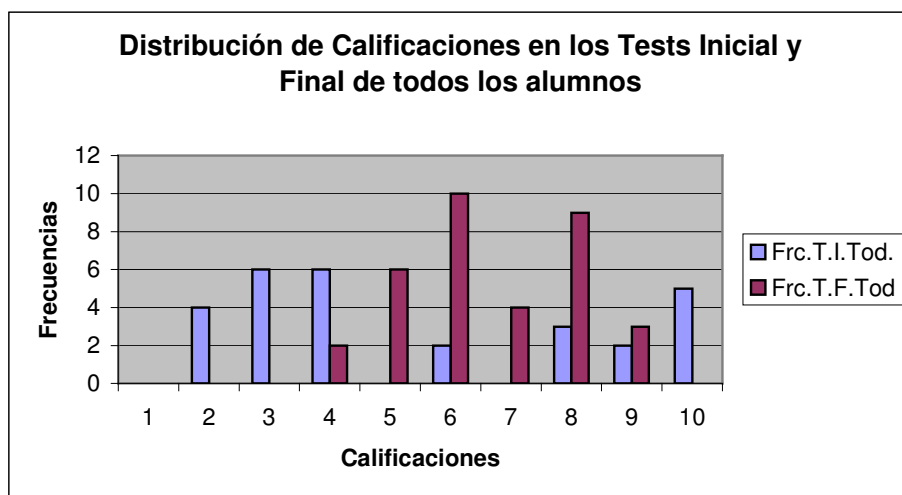


Tabla nº 11

Calificaciones del *Pretest* y *Posttest* correspondientes al conjunto de todos los estudiantes y distribuidos en los Grupos Experimental y Control

| | Todos | | Grupo Experim. | | Grupo Control | |
|-----------|---------|----------|----------------|----------|---------------|----------|
| Estadist. | Pretest | Posttest | Pretest | Posttest | Pretest | Posttest |
| Media | 5,7 | 6,3 | 5,7 | 6,8 | 5,7 | 5,6 |
| Desv.Est. | 2,68 | 1,71 | 2,93 | 1,46 | 2,45 | 1,86 |
| Varianza | 7,19 | 2,93 | 8,61 | 2,12 | 5,99 | 3,44 |
| N | 31 | 39 | 17 | 22 | 14 | 17 |

Las Figuras nº 40 y 41 y la Tabla nº 11 muestran los resultados del estudio estadístico del *test* final correspondientes a los dos grupos: experimental y control. Puede observarse un patrón de comportamiento semejante al obtenido con el conjunto de la población.

Figura nº 40

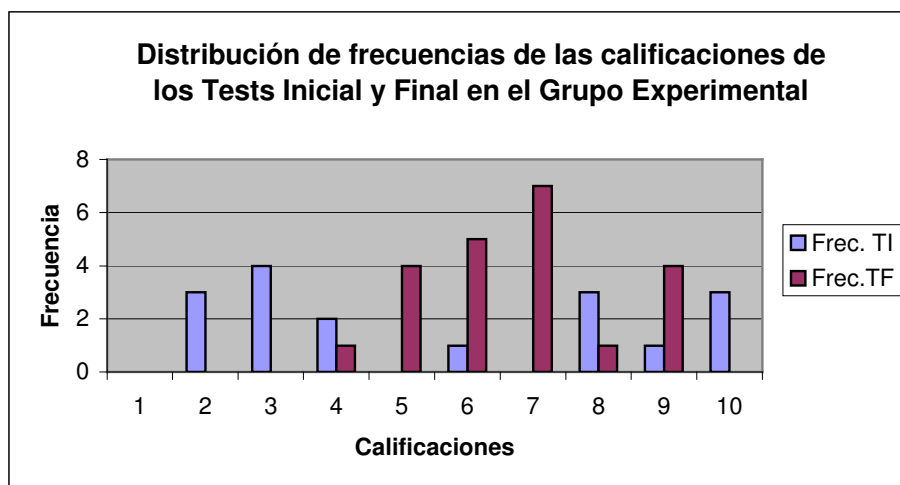
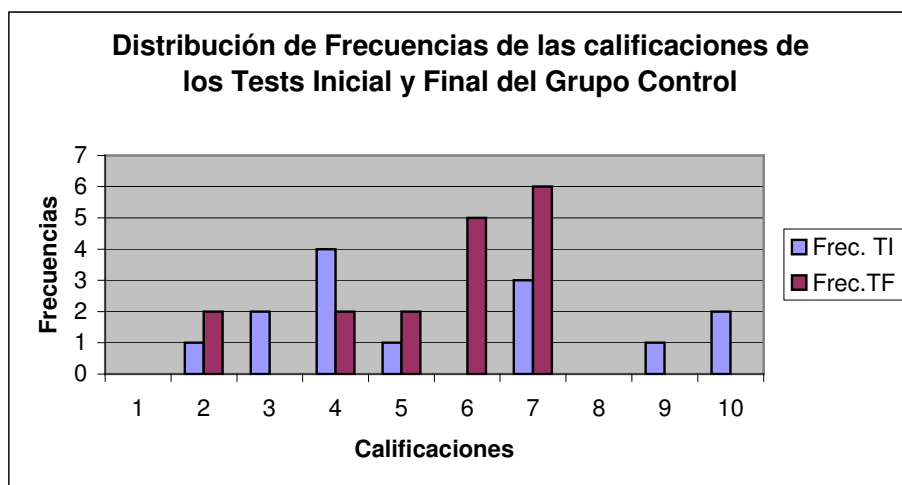


Figura nº 41



En ambos grupos se reproducen las variaciones con respecto al *Test* Inicial que por otra parte eran esperables. La distribución heterogénea acumulada en los extremos del *Test* Inicial se transforma en una distribución de tipo normal, centrada alrededor de la media, en el caso del *Test* Final. Esa transformación es más notable en el caso del grupo experimental, como se puede observar en los gráficos de las Figuras 40 y 41.

Pero lo importante en este caso es averiguar si ese proceso, cualitativamente semejante en ambos grupos, presenta diferencias cuantitativas que puedan ser analizadas estadísticamente y relacionadas con el tratamiento metacognitivo que los diferencia. Es obvio que el trabajo en clase tiene que haber aumentado sus conocimientos, lo que se reflejaría en un aumento del valor de la media. ¿Han mejorado más su media, y por lo tanto han aprendido más los alumnos sometidos al tratamiento metacognitivo? La otra consecuencia del trabajo de curso es la mayor homogenización del grupo, debido a la disminución de las diferencias en conocimientos y capacidades entre los estudiantes. ¿Se ha conseguido mayor homogenización con el tratamiento metacognitivo?. Se trata de dos cuestiones complejas que voy a estudiar por separado en los dos apartados siguientes.

8.2.2.- Análisis de la variación de la calificación media de los Grupos Experimental y Control.

Los datos estadísticos de la Tabla nº 11, obtenidos a partir de todos los alumnos que realizaron el examen final, muestran que el grupo experimental obtuvo una media superior en 1,1 puntos a la del grupo control. Cuando apliqué un *test T de Student* sobre diferencia de medias, cuyos resultados se detallan en la Tabla nº 13, pude comprobar que la diferencia era estadísticamente significativa con un fiabilidad del 95%.

Por lo tanto, desde un punto de vista estadístico y basados exclusivamente en las calificaciones del *posttest*, se puede afirmar que hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Sin embargo, hay otros factores que deben ser tenidos en cuenta y que refuerzan esta conclusión estadística porque apuntan a que la mejor calificación ha sido conseguida en condiciones desfavorables para el grupo experimental. Me refiero en concreto a tres factores: 1) El tiempo dedicado en cada grupo al aprendizaje convencional, 2) El absentismo al presentarse al examen final y 3) la diferente proporción de alumnos Principiantes en ambos grupos.

En efecto, el primer factor fue impuesto por la limitación de los horarios de clase, idéntico para ambos grupos. Durante la primera parte del curso, el tiempo dedicado en horas no presenciales al tratamiento metacognitivo en el grupo experimental, fue dedicado a ejercicios de comprensión oral por el grupo control, que por lo tanto, en la práctica de esta destreza llevó cierta ventaja. Aunque esta diferencia no puede ser cuantificada, debe ser tomada en cuenta, ya que el grupo experimental tuvo que superar este *handicap* de haber dedicado menos horas al aprendizaje convencional. Existe otra diferencia importante, que constituye el segundo factor y en este caso sí cuantificable,

aunque también fuera del control del investigador: Se trata, como ya he indicado, del número de alumnos que se presentaron al examen final, problema que no suele aparecer en los estudios realizados con alumnos de bachillerato pero presente siempre en los de alumnos universitarios, que son libres de evaluar si se presentan al examen e incluso de anular convocatoria. El 100% de los alumnos del grupo experimental se sintieron motivados y capacitados para presentarse al examen final y efectivamente todos aprobaron excepto uno. En contraste, este porcentaje se redujo al 80% en el grupo control; aunque no haya forma de cuantificar este efecto, es importante señalar la influencia del absentismo, que fue menor en el grupo sometido al tratamiento. No quiero decir con ello que la ausencia de absentismo se debió a la especificidad del tratamiento. Probablemente tenga más que ver con la movilización del interés del alumnado que cualquier innovación pedagógica por parte del profesor puede suponer. Pero, en cualquier caso, parece obvio que los alumnos que no se presentan lo hacen porque no se sienten suficientemente preparados. Si se hubieran presentado, lo más probable es que sus notas no hubieran sido altas, por lo que habrían bajado la media correspondiente al grupo.

El tercer factor parte de la hipótesis de que las dos fuentes de alteración de las calificaciones que he analizado en el párrafo anterior, se concentran o afectan sobre todo a los alumnos Principiantes. En efecto, parece claro que es en estos alumnos, sin estudios previos de Francés, donde más se debe notar la disminución en el número de horas dedicadas al aprendizaje convencional. Como ya he citado, la proporción de Principiantes en cada grupo, que ya era mayor en el grupo experimental al inicio del curso, se tornó aún mayor al renunciar más Principiantes a realizar el examen final en el grupo control que en el experimental.

Sin entrar a analizar ahora, como tampoco lo he hecho más arriba y aunque lo considero muy interesante, el potencial efecto movilizador y el aporte de confianza a los principiantes del tratamiento metacognitivo que sugieren estos datos, puede ser conveniente, para disminuir las fuentes de variación ajenas al efecto del tratamiento, eliminar a los principiantes del análisis de los datos sobre el examen final. Los datos correspondientes se encuentran en la Tabla nº 12.

Tabla nº 12

Parámetros estadísticos correspondientes a las calificaciones obtenidas en los *Pre- y Postest* por todos los alumnos No Principiantes (NP) en conjunto y diferenciados en los Grupos Experimental y Control

| | Todos los NP | | G.Experim. NP | | G.Control NP | |
|-----------|--------------|---------|---------------|---------|--------------|---------|
| Estadist. | Pretest | Postest | Pretest | Postest | Pretest | Postest |
| Media | 7,0 | 6,4 | 7,8 | 7,1 | 6,4 | 5,6 |
| Desv.Est. | 2,41 | 1,93 | 2,47 | 1,61 | 2,30 | 1,97 |
| Varianza | 5,83 | 3,72 | 6,11 | 2,60 | 5,28 | 3,87 |
| N | 20 | 29 | 9 | 14 | 11 | 15 |

La diferencia entre ambos grupos aumenta a 1,5 puntos, confirmando la hipótesis de esta investigación y resulta altamente significativa desde el punto de vista estadístico, puesto que demuestra que la discrepancia con la hipótesis nula ha sido del 95%, como se puede observar en la Tabla nº 13.

Creo por consiguiente que estos incrementos en la calificación media observados en el grupo experimental, tanto si se consideran sólo los alumnos No Principiantes (que sería una comparación más homogénea, por las razones expuestas más arriba), como incluso si se tienen en cuenta todos los alumnos de cada grupo, estos aumentos, muestran una clara tendencia hacia la mejora

de las calificaciones tras el tratamiento metacognitivo. Esta mejora probablemente se tornaría mayor, a medida que el tiempo de tratamiento y las muestras de estudiantes fueran siendo mayores.

Tabla nº 13

Resultados del análisis estadístico tras la aplicación del *test de Student* a las calificaciones medias obtenidas en el *Postest* por todos los alumnos No Principiantes de los Grupos Experimental y Control.

| Alumnos | Grupo Exper. | | | Grupo Cont. | | | Análisis Estadístico | | | |
|---------|--------------|------|----|-------------|------|----|----------------------|------------|-------|----------|
| | Media | Var. | N | Media | Var. | N | GdeL | $t_{0,05}$ | t_s | Sig.Est. |
| Todos | 6,8 | 2,12 | 22 | 5,6 | 3,44 | 17 | 37 | 2,021 | 2,268 | 95% |
| No Pr. | 7,1 | 2,60 | 14 | 5,6 | 3,87 | 15 | 27 | 2,052 | 2,238 | 95% |

8.2.3.- Análisis de la variación de la desviación estandar y el coeficiente de variación de las calificaciones de los Grupos Experimental y Control.

En la Tabla nº 11 se puede comprobar que el trabajo de curso ha hecho disminuir, como era previsible, la heterogeneidad de ambos grupos y de forma significativa. La varianza de la población total correspondiente al *pretest* es elevada 7,19 puntos pero si se observan los valores correspondientes a los grupos experimental y control, se puede concluir que la heterogeneidad la aporta sobre todo el grupo experimental con una varianza de 8,6 puntos, superior a la del grupo control que no llega a 6. Ya he expuesto en capítulos anteriores mi hipótesis de que una mayor heterogeneidad se debe a la convivencia en el mismo curso de alumnos Principiantes y No Principiantes. Estos datos confirman la hipótesis, ya que la mayor varianza corresponde al grupo con mayor proporción de Principiantes, el experimental. La realización

del curso supone, para todos los alumnos, una homogeneización, medida por una disminución drástica de la varianza que disminuye más de 4 puntos (de 7,2 a 2,9). Sin embargo, lo que interesa especialmente destacar aquí es que, el tratamiento metacognitivo ha tenido efecto también en la homogenización y disminuye más su varianza el grupo experimental que el grupo control. En efecto, el grupo experimental, muy heterogéneo por la presencia de Principiantes, con una varianza 8,6 puntos, la reduce 6,5 puntos, mientras que la reducción correspondiente en el grupo control es de solo 2,5 puntos, casi tres veces menos.

Se podría concluir que el tratamiento metacognitivo ha potenciado la homogenización pero, lamentablemente, como he tenido que citar tantas veces a lo largo de esta tesis, el tratamiento metacognitivo no es la única diferencia entre el grupo experimental y el control, sino que hay que tener siempre en cuenta la diferente proporción de alumnos No Principiantes. En efecto, sí como he mostrado más arriba, parte de la heterogeneidad se debe a los Principiantes, el efecto homogenizador se notará más en el grupo con más No Principiantes, como de hecho ocurre. ¿No hay entonces ningún efecto homogenizador atribuible al tratamiento metacognitivo?. Para contestar esta pregunta he eliminado del análisis estadístico a los principiantes (Tabla 12). Esto supone eliminar a 11 estudiantes del *pretest*, 8 del grupo experimental y 3 del control, y a 10 del *posttest*, 8 del grupo experimental y 2 del control. Si mi hipótesis de que los principiantes aportan heterogeneidad al grupo es cierta, su eliminación de los cálculos debería producir varianzas en las calificaciones del *pretest* semejantes. Observando la Tabla nº 12 se puede ver que esto es exactamente lo que ocurre. Ambos grupos tienen una varianza cercana a 6, que sería la varianza *natural* del curso, sin la distorsión introducida por los alumnos que no habían estudiado previamente francés. Cuando se mide la varianza al final de curso, se observa que ha disminuido, tal como se espera de

cualquier intervención didáctica, pero, y este es el resultado más interesante, ha disminuido más en el grupo experimental, que recibió el tratamiento metacognitivo, que en el control. El grupo experimental disminuye su varianza 3,5 puntos y el control solo 1,3, menos de la mitad. Por consiguiente, sí que hay un efecto del tratamiento sobre la disminución de la varianza.

8.2.4.- Resultados de los sucesivos análisis

Se pueden resumir las inferencias obtenidas a partir del análisis estadístico de las calificaciones del *pretest* y el *posttest* en los siguientes puntos:

1.- El tratamiento metacognitivo aumenta el rendimiento académico de los alumnos, medido por un *test* final. La media del grupo experimental supera en 1,5 puntos a la obtenida por el grupo control y esta diferencia es significativa con un nivel de confianza del 95%.

2.- El tratamiento metacognitivo también tiene un efecto homogenizador sobre las calificaciones de los alumnos, medida como su varianza. Tanto cuando se comparan las varianzas del *pretest* y *posttest* de los grupos completos como cuando se eliminan los alumnos no principiantes, para evitar su contribución a la heterogeneidad, la varianza del grupo experimental disminuye más que la del grupo control.

Por lo que creo poder afirmar que la hipótesis directamente relacionada con el rendimiento de mis alumnos se ha visto confirmada. A continuación, me propongo sistematizar los resultados que he ido obteniendo a lo largo de los sucesivos estudios presentados en esta tesis.

Referencias Bibliográficas

- Chamot, A.U. (1987) The learning strategies of ESL students. In Wenden, A.; Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cyr, P. (1993) *Les stratégies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes*. Montréal: UQAM.
- Goh, C. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51, 4. pp. 361- 369.
- Goh, C. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Mayor, J.; Suengas, A.; González Marqués, J. (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mendelshon, D. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Küpper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistic* 10, 4. pp. 18-437.
- Poggioli, L. (1993-1996) *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar. (<http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio47.htm>).
- Siegel, S. (1976) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp. 387-409.

- Vandergrift, L. (1998) La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 1, 1-2. pp. 83-105.
- Vandergrift, L. (2002) 'It was nice to see that our predictions were right': Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes* 58,4: 555-575.
- Wenden, A. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19, 4. pp. 515-537.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES GENERALES Y DISCUSIÓN CRÍTICA

Introducción

Los estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje en la comprensión oral de una segunda lengua sitúan la problemática de esta apropiación en:

– la descripción del uso y de la frecuencia de uso de las estrategias correlacionadas con variables como la competencia lingüística, la competencia en comprensión, etc. Con las primeras investigaciones (Murphy, 1987; Henner Stanchina, 1987; Chamot, Küpper e Impink-Hernández, 1988;), se determinan la utilización de las estrategias más frecuentes y la relación de éstas con los malos o buenos receptores. En trabajos posteriores (Vandergrift, 1997, Goh, 1998), se destaca la importancia de las estrategias metacognitivas en el proceso de escucha.

– en la discusión sobre si la enseñanza directa de las estrategias es beneficiosa y rentable (Costa, 1981; Sternberg y Wagner, 1982, Prieto Sánchez, 1992). La instrucción de las estrategias para acometer materiales difíciles (Rubin, 1988), en el aprendizaje inicial (O'Malley y Chamot, 1990), en públicos universitarios (Thompson y Rubin, 1996).

– el desarrollo del conocimiento metacognitivo, es decir, la reflexión sobre las estrategias que se usan como medio de aumentar la conciencia y de desarrollar mejores abordajes metodológicos. (Goh, 1998, Vandergrift, 1999, 2002).

En los diferentes estudios de esta investigación, he analizado datos que me han permitido sugerir diferentes aportaciones a esta problemática. Ahora es el momento de tratar de dar respuestas a todas esas preguntas que explícita o implícitamente se han ido formulado a lo largo de este estudio: ¿Qué efectos tiene el uso de la metacognición en el campo del aprendizaje de las segundas lenguas? ¿Los cambios en las estrategias de los alumnos están relacionados con el desarrollo del conocimiento metacognitivo? ¿Qué diferencias y similitudes se observan con respecto a otros estudios en la descripción del uso de estrategias?, etc.

En primer lugar, me referiré a estas cuestiones que se han ido planteando en esta exposición. Posteriormente, plantearé las implicaciones didácticas que se desprenden de esta investigación y las posibles vías que abre esta tesis a otras investigaciones, al mismo tiempo que señalaré las dificultades de generalización y las limitaciones de esta investigación.

9.1. Efectos del uso de la Metacognición en la comprensión oral de una Segunda Lengua (L2)

El uso de la metacognición en la destreza de comprensión oral en el campo del aprendizaje de las segundas lenguas y con estudiantes universitarios parece aconsejable, como se desprende de los datos analizados que he ido exponiendo en los diferentes capítulos; lo que refrenda, de alguna manera, la consideración de la escucha como una actividad consciente bajo control directo de los oyentes (Rost, 2002).

Si se toman como referencia los estudios estadísticos presentados, se puede demostrar la hipótesis planteada al principio de esta investigación: Los

alumnos que autoreflexionan sobre sus formas de aprender una segunda lengua y desarrollan procesos estratégicos de aprendizaje de dicha lengua:

- Mejoran sus procesos de aprendizaje y
- Arrojan mejores resultados que los que no lo hacen.

Esta hipótesis ha sido validada estadísticamente en su doble dimensión. Por una parte, la intervención metacognitiva incide en la mejora de los procesos de comprensión oral, medidos éstos en términos de conciencia metacognitiva. Por otra parte, influye positivamente en los resultados obtenidos por mis alumnos en esta destreza.

En primer lugar, los efectos de la intervención metacognitiva en las calificaciones del grupo experimental son significativamente mejores que los del grupo control, puesto que permiten rechazar la hipótesis nula con una probabilidad del 95% en los No Principiantes. De la misma manera se muestra una tendencia a la mejora de las calificaciones en todos los alumnos del grupo experimental, con una diferencia de 1,1 con respecto al grupo de control.

También se ha podido comprobar que resulta eficaz en la reducción de la heterogeneidad del grupo experimental, tanto en el grupo completo como en el grupo de No principiantes.

Dadas las características peculiares de los grupos con los que he trabajado, distribuidos en dos subgrupos que no siguen una distribución de frecuencias normal (alumnos con y sin experiencia previa); teniendo en cuenta las limitaciones señaladas (el grupo experimental realiza menos actividades de comprensión oral en la etapa de iniciación) y la dificultad intrínseca de la destreza en la que he basado la intervención (incluso en estudios donde el

cambio se muestra significativo, el grado de discrepancia es menor que en las otras destrezas (Varela Méndez, 1996), los resultados obtenidos apuntan una mejora con posibilidades de convertirse en más significativa con un tiempo mayor de tratamiento y una muestra mayor de alumnos. Se necesitarían otras investigaciones para comparar resultados y para poder llegar a resultados que permitan una mayor generalización.

En segundo lugar, creo haber podido demostrar también en esta investigación que una intervención de estas características, en la que no sólo se instruye a los alumnos en las estrategias metacognitivas sino que se incorpora la metacognición a esa instrucción, mejora los procesos de aprendizaje en la dimensión del conocimiento estratégico. Este enfoque ha favorecido el aumento de la conciencia de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la destreza de comprensión oral. El cambio de las estrategias se muestra significativo en la mayoría de las estrategias metacognitivas y en un número considerable de estrategias cognitivas en el grupo completo, aunque he podido establecer que esta variabilidad depende del grado de conocimiento del idioma, como se observa en las Tablas nº 13 y nº 14, que aparecen más adelante.

9.2. Cambios en las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas. La prueba de McNEMAR

Los cambios observados en las estrategias metacognitivas que, como se ha dicho ya, implican la reflexión sobre los procesos de escucha, la preparación a la escucha, el control de la comprensión y la autoevaluación de la *performance*, “*they oversee, regulate, or direct the language learning process*” (Vandergrift, 1999), han sido validados estadísticamente por medio de la prueba McNEMAR.

Este análisis me ha permitido determinar que existe una mayor significación de la conciencia de uso en la población con mayor nivel de lengua, que la atención dirigida y la monitorización son las estrategias que más separan a los dos grupos y que la evaluación de estrategias no es significativa en ninguno de las dos subpoblaciones.

La no significación en las estrategias de evaluación del comportamiento y en la identificación de problemas en el grupo no principiante se debe a una referencia considerable de estas estrategias en el estudio inicial.

Tabla nº 13

Comparación de significación de los cambios (prueba McNEMAR) en las Estrategias Metacognitivas

| Estrategias Metacognitivas | Grupo Completo | Principiantes | No Principiantes |
|--------------------------------------|----------------|---------------|------------------|
| I.1. Organización Previa | S**** | S*** | S*** |
| 2. Atención dirigida | S*** | N.S. | S*** |
| 3. Atención Selectiva | S**** | S** | S*** |
| II.1. Monitorización | S**** | S* | S*** |
| III.1. Evaluación del comportamiento | S*** | S** | N.S. |
| 2. Evaluación de Estrategias | S** | N.S. | N.S. |
| IV.1. Identificación de problemas | S*** | S* | N.S. |
| IV.2. Grado de dificultad | S*** | S* | S** |

Si se atiende al grado de conciencia del grupo en los estudios inicial y final, se puede constatar que no todas las estrategias han sido igual de

conscientes ni se han podido hacer conscientes en la misma medida. De esta manera, he podido observar con respecto a las estrategias metacognitivas que:

- las estrategias cuyo cambio es más significativo se revelan como las menos conscientes en el estudio inicial.
- estrategias que son conscientes para un grupo reducido de alumnos en el estudio inicial, pueden convertirse en conscientes en la inmensa mayoría del grupo.
- estrategias como la atención dirigida y la evaluación de las estrategias, de las que los alumnos no manifestaron ninguna conciencia en el primer estudio, consiguen hacerse conscientes sólo en la mitad de la población.

Por consiguiente, creo poder inferir que hay estrategias muy usadas y poco conscientes que, con una intervención metacognitiva, se hacen conscientes, (caso de la organización previa y atención selectiva) y estrategias que son poco conscientes y más difíciles de desarrollar (caso de la atención dirigida, la monitorización, etc.).

En las estrategias cognitivas que implican una interacción entre el oyente y el texto que se escucha “*manipulate the material to be learnt or apply a specific technique to the learning task*” (Vandergrift, 1999)) y que están más directamente relacionadas con la lengua, la modificación de la conciencia es también considerablemente superior en el grupo de los No Principiantes.

Se puede observar en el grupo que:

- en las estrategias más conscientes al principio, parece adquirirse más desarrollo, al final: inferencia lingüística, paralingüística, extralingüística y elaboración por imágenes;
- hay estrategias cuyo uso parece estar por encima de la conciencia (elaboración académica, traducción, recursos, anotación);
- existen estrategias que logran menor desarrollo (sumarización, inferencia entre partes);
- estrategias que parecen hacerse más o menos conscientes según la subpoblación (transferencia, anotación) y
- estrategias que no son conscientes ni antes ni después de la intervención (deducción, inducción).

Por consiguiente, estas diferencias entre los dos tipos de estudiantes demuestran que, a pesar de la intervención metacognitiva, existe una relación muy estrecha entre la conciencia de uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas, y el grado de conocimiento del idioma. Esta relación se hace evidente no sólo en la conciencia de uso de mayor o menor número de estrategias, sino también en la significación de estrategias de menor o de mayor nivel (mayor conciencia de uso en la monitorización e inferencia entre partes, en la subpoblación No Principiante).

Tabla nº 14

Comparación de significación en el cambio (prueba McNEMAR) en las Estrategias Cognitivas

| Estrategias Cognitivas | Grupo completo | Principiantes | No Principiantes |
|------------------------------|----------------|---------------|------------------|
| I.1. Inferencia lingüística | S*** | N.S. | S** |
| 2. Inf. paralingüística | N.S. | N.S. | N.S. |
| 3. Inf. extralingüística | S* | N.S. | N.S. |
| 4. Inf. entre partes | S*** | N.S. | S* |
| II.1. Elaboración personal | S** | N.S. | S* |
| 2. Elaboración mundana | S*** | S* | S** |
| 3. Elaboración académica | S**** | S** | S*** |
| 4. Elaboración por preguntas | S* | N.S. | N.S. |
| 5. Elaboración creativa | S*** | N.S. | S* |
| 6. Elaboración por imágenes | N.S. | N.S. | N.S. |
| III. Sumarización | S*** | N.S. | S* |
| IV. Traducción | S**** | S** | S*** |
| V. Transferencia | S*** | N.S. | S** |
| VI. Repetición | S*** | N.S. | S** |
| VII. Recursos | S**** | S** | S*** |
| VIII. Agrupamiento | N.S. | N.S. | N.S. |
| IX. Anotación | S**** | S* | S*** |
| X.1. Deducción | N.S. | N.S. | N.S. |
| X.2. Inducción | N.S. | N.S. | N.S. |
| XI. Sustitución | N.S. | N.S. | N.S. |
| XII. Memorización | S* | N.S. | N.S. |

En el caso de las estrategias cognitivas, cabía la posibilidad de que disminuyeran algunas, consideradas elementales y fueran sustituidas por otras de más alto nivel, caso de la transferencia por la inferencia, pero en este estudio, no se han apreciado dichas variaciones, aunque la prueba McNemar es un *test* particularmente indicado para detectar dichas modificaciones.

Así pues, esta tesis demuestra que la conciencia metacognitiva del uso de estrategias varía, antes y después de un entrenamiento metacognitivo y metaestratégico, y establece diferencias entre los alumnos con respecto al nivel de lengua.

El análisis de la modificación de esta conciencia metacognitiva, por medio de la prueba McNemar, y de las referencias a las estrategias observadas en el estudio inicial y final, me ha permitido establecer la mayor o menor conciencia de determinadas estrategias y la relación de esta conciencia o falta de conciencia con el uso. De la misma manera, este estudio ha podido determinar una menor o mayor dificultad de cada una de las estrategias a la hora de ser enseñadas/aprendidas.

En este sentido, los resultados de esta investigación están en consonancia con las últimas investigaciones que confieren un papel fundamental al desarrollo del conocimiento metacognitivo (Wenden, 1998; Young y Sim, 2001; Vandergrift, 2002). Si bien hay algunos estudios realizados hasta el momento que ofrecen resultados dispersos y todavía no muy generalizables. Entre las causas que se barajan están las siguientes:

En primer lugar, porque cuando se habla de conocimiento metacognitivo, se puede estar haciendo referencia a tres dimensiones diferentes:

- el conocimiento de la persona,
- el conocimiento de la tarea y
- el conocimiento de las estrategias (Wenden, 1991).

De ahí, la importancia de distinguir entre conocimiento metacognitivo y estrategias metacognitivas. Según este mismo autor:

“Metacognitive Knowledge refers to information learners acquire about their learning, while metacognitive strategies are general skills through which learners manage, direct, regulate, guide their learning ...” (Wenden, 1998: 519)

Por lo tanto, la conciencia metacognitiva que se trabaja en esta investigación es la conciencia estratégica o como señalan otros autores (Mendelsohn, 1994), la *“metastrategic awareness”*; aunque la intervención metacognitiva se realiza sobre el conjunto de las variables de la metacognición, los resultados que se evalúan en esta tesis se circunscriben a las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Todo apunta a que sería interesante emprender otros estudios que pudieran dar cuenta de la influencia de una intervención de estas características en las otras variables de la metacognición como estilos cognitivos, conocimiento de tareas, etc.

En segundo lugar, porque el tipo de público también parece determinar una cierta variabilidad. Si bien, en este sentido algunos estudios descriptivos recientes demuestran un alto grado de conciencia metacognitiva (Chamot, 1987; Willing, 1988, Cyr, 1993, Vandergrift, 2002). Habría no obstante que preguntarse si las características de estos públicos (estudiantes de secundaria en Estados Unidos y de origen sudamericano o vietnamita; inmigrantes adultos,

etc.) no configuran, ya de partida, diferencias con respecto a alumnos universitarios en España que cursan Francés como Segunda Lengua.

En tercer lugar, porque los instrumentos de recogida de información difieren de unos estudios a otros: cuestionarios sobre estrategias (Willing, 1988), entrevistas retrospectivas (Cyr, 1993), informes orales (Vandergrift, 1997), diarios (Goh, 1998; esta tesis).

Por último, porque los estudios son de tipo cualitativo (Vandergrift, 2002) o como en el caso de esta investigación, integran también estudios de tipo cuantitativo.

9.3. El desarrollo de Estrategias Metacognitivas

En este sentido, caben varios interrogantes: ¿Estos resultados significan que los alumnos han pasado de no usar prácticamente ninguna estrategia metacognitiva a desarrollar la mayoría de ellas, de una manera muy significativa? ¿Qué los alumnos hayan modificado su conciencia de uso, quiere decir que los alumnos han aumentado en el uso de estrategias?

Los sucesivos estudios descriptivos que he ido presentando durante la exposición de este trabajo, me han permitido contestar, al menos parcialmente, a estas preguntas:

En el estudio inicial sobre el vaciado del cahier de bord (Estudio Descriptivo nº 1, punto 6.1), se puso de manifiesto la escasa referencia de los alumnos a este tipo de estrategias que, como ya se ha comentado anteriormente, no se correspondía con el uso que un estudiante experto

debería poseer (Poggioli, 1996; Vandergrift, 1998; Goh, 1998). Este primer estudio me hizo sospechar que la conciencia de uso y el uso de las estrategias no iban forzosamente unidas por lo que establecí desde el primer momento una diferenciación que me permitiera ir comprobándolo en los siguientes estudios, como comentaré a continuación.

Por otra parte, como se ha visto en la bibliografía revisada, ésta me inducía a pensar que si el uso de las estrategias metacognitivas distingue a los buenos estudiantes de los malos (Vandergrift, 97; Goh, 98), la conciencia metacognitiva también podría establecer una separación entre los estudiantes con más éxito y los que obtienen peores resultados. Aunque esta tesis no se ha podido ocupar de esta cuestión, sería interesante que en futuras investigaciones se pudiera abordar esta hipótesis.

9.4. Conclusiones de los Estudios realizados

Así pues, en el *Estudio Descriptivo nº 1: El cahier de bord* (punto 6.1.) se ha determinado la escasa conciencia metacognitiva del uso de las estrategias. Estos bajos porcentajes en el estudio inicial apuntaron a que esta primera descripción, mediante informes retroactivos, estaba lejos del uso real probablemente porque los alumnos no habían sido previamente entrenados. Destacaba la baja alusión a las estrategias metacognitivas de planificación y de monitorización.

En el *Estudio Descriptivo nº 3 sobre las Estrategias Metacognitivas* (punto 6.3), se ha podido determinar el uso de las estrategias de planificación porque al ser prospectivo, sí permite diagnosticar este uso en situación real, gracias a las descripciones que realizan los alumnos inmediatamente antes de

la escucha de un documento oral. Este estudio ha confirmado que los alumnos están familiarizados con este tipo de estrategias metacognitivas, como ya afirmaran Bereiter y Scardamalia (1982).

La organización previa y la atención selectiva son utilizadas con valores muy próximos (72% y 68% respectivamente) y la atención dirigida les sigue con un porcentaje que supera la media en el grupo (56%).

Sin embargo, el uso que se diagnostica en este estudio no significa tampoco que sea *el uso habitual*, ya que los alumnos fueron prácticamente obligados a utilizar estrategias de planificación ante la inminente realización de la tarea (un examen). El que usen estas estrategias en esta ocasión no implica que lo hagan en otro tipo de situaciones. Por otra parte, este uso no conlleva conciencia metaestratégica, puesto que el alumno sólo describe lo que va a hacer pero no asocia esas acciones a ninguna estrategia en particular.

Al igual que ocurre con las estrategias de planificación en el estudio inicial, la estrategia de monitorización está prácticamente ausente en este estudio; como en el Estudio Descriptivo nº 1, sugerí unas pautas de reflexión formulando una serie de preguntas (en *Anexo de Documentos* nº 4, punto 1.4) que debían ser contestadas después de la realización de la prueba de comprensión, es decir, por medio de un informe retroactivo inmediato. Los datos obtenidos del vaciado de este informe retrospectivo inmediato resultan de interés para que me aproxime al proceso de monitorización que realizan los alumnos, al analizar *el rastro* de este proceso por la referencia a las dudas y a las correcciones de la comprensión durante la escucha, pero evidentemente es un estudio parcial puesto que los alumnos no mencionaron comprobaciones ni verificaciones de la comprensión durante la tarea. Los alumnos no habían desarrollado todavía la conciencia de esta estrategia.

A lo largo de estos estudios, pude experimentar la dificultad de describir procesos de monitorización si no se enseña a los alumnos a hacerlo. Como afirma Markman (1981), “*metacognitive Knowledge is noted to be necessary to the monitoring process*”.

Una vez más me reafirmaba en la idea de que el diagnóstico del uso real de las estrategias requería un entrenamiento específico.

Por último, los estudios finales (Estudios Descriptivos nº 4 y 5 sobre las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en el diario, punto 7.1. y 7.2) son los que proporcionan los datos sobre el uso de todas las estrategias y sobre el grado de conocimiento metaestratégico.

Después de la intervención metacognitiva, el alumno refiere las estrategias que usa y no refiere las que no usa, y esto es posible gracias a la conciencia metacognitiva desarrollada sobre sus estrategias personales durante la comprensión de documentos orales en la segunda lengua (Francés).

Algunos autores comentan el peligro de que los alumnos refieran lo que consideran que el profesor busca. Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins (1999: 115) afirman que esto ocurre “*simply because students may not be able to remember all of the strategies*” En este caso, la propia naturaleza del trabajo que realizan previamente sobre el conocimiento metacognitivo en general, así como el entrenamiento específico en estrategias metacognitivas y en *metastrategic awareness* contrarrestan esta limitación.

Por otra parte, estos estudios finales (Estudios Descriptivos nº 4 y 5 sobre las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en el diario, punto 7.1 y 7.2) demuestran que se puede determinar el uso de estrategias cognitivas y

metacognitivas, mediante informes retroactivos, gracias al entrenamiento metaestratégico y metacognitivo de los alumnos, independientemente de que durante la implementación del método metacognitivo los alumnos hayan desarrollado las distintas estrategias.

9.5. Uso, frecuencia y calidad de las diferentes estrategias

Esta investigación me ha permitido por consiguiente, diagnosticar el uso que realizan mis alumnos de las diferentes estrategias, gracias al desarrollo de la conciencia metacognitiva sobre sus propias estrategias durante un periodo en el que se entrenan dichas estrategias.

Como resultado de este diagnóstico, he podido establecer que las estrategias cognitivas siguen siendo más utilizadas y con mayor frecuencia por la subpoblación Principiante al igual que ya ocurriera en el estudio de Vandergrift (1997). Ahora bien, aunque es difícil establecer una comparación rigurosa con el estudio señalado, debido a que este autor divide a las dos poblaciones en tres subniveles, se observan diferencias y similitudes en el uso de algunas estrategias, con respecto a dicho estudio:

a) En primer lugar, se constatan diferencias porque los dos tipos de públicos determinan claramente su preferencia en el uso de las inferencias y las elaboraciones, los Principiantes se sirven más de las elaboraciones y los No Principiantes de las inferencias, aunque las dos sean referidas por los dos grupos (en el estudio de este autor no se establecen diferencias en el uso de estas dos estrategias). En mi estudio, la sumarización aparece más utilizada por los Principiantes (aunque con valores muy próximos a los No Principiantes)

y la repetición, que aparecía más usada por los Principiantes *avanzados* en el estudio de Vandergrift, aquí es más referida por los No Principiantes.

b) En segundo lugar, se aprecian similitudes y diferencias porque se constata un mayor uso de las transferencias y la traducción en los Principiantes (como en este mismo autor), aunque se observe todavía una gran referencia a estas estrategias en los No Principiantes (la transferencia desaparece en este autor), sobre todo en la traducción.

c) En tercer lugar, las otras estrategias, como la anotación y los recursos, (no son estudiados en la investigación a la que se hace referencia debido a que los informes son verbales), aparecen con el mismo uso en las dos poblaciones, caso de los recursos, o con más utilización por los No Principiantes, caso de la anotación.

Las estrategias metacognitivas se presentan a diferente escala en el diario, si bien no se puede afirmar en ningún caso, que los alumnos con más nivel de lengua las utilicen el doble que los Principiantes (como ocurre en el estudio de Vandergrift (1997). Las de mayor uso, la organización previa, la identificación de problemas y el grado de dificultad, no diferencian a una subpoblación de otra en uso. Las estrategias restantes, atención selectiva, monitorización, atención dirigida y evaluación del comportamiento, presentan un porcentaje de uso distinto. Las tres primeras, más manifestadas por los No Principiantes y la cuarta, más referida por los Principiantes. La frecuencia de uso parece ser mayor en los alumnos con mayor nivel de lengua, aunque en porcentajes no muy elevados.

Pero no sólo el uso y la frecuencia deberían ser tenidos en cuenta a la hora de establecer diferencias o similitudes entre diferentes grupos; otros

aspectos que podrían estar relacionados con la calidad del uso de las estrategias e incluso, con la combinación de las diferentes estrategias, deberían ser abordados en investigaciones futuras, como ya era sugerido por Goh (1998). En este sentido, el Estudio Descriptivo nº 5 sobre las Estrategias metacognitivas de planificación (punto 7.2.2.) apunta la selección de unos organizadores u otros, por ejemplo, la síntesis de la situación de comunicación frente a la simple lectura del texto, el uso de más de un organizador, etc. como diferencias cualitativas del uso de la estrategia de organización previa; en el caso del tipo de actividad metalingüística, también son susceptibles de ser estudiados las diferentes actividades, con este mismo criterio. A este respecto, esta investigación parece demostrar que las dos subpoblaciones se homogenizan no sólo en uso y en conciencia de uso sino en la calidad de la elección de determinados organizadores, la combinación de éstos, el tipo de actividad metalingüística, el tipo de coherencia buscada en la monitorización, etc.

Si no existieran los problemas derivados de la clasificación de los alumnos en niveles (en Vandergrift, con sus consiguientes subniveles) sería lógico pensar que estas diferencias que se observan entre el estudio de este autor y el que se presenta en esta tesis, pueden ser causadas por la influencia de la intervención metacognitiva, aunque no se debería descartar tampoco que sea debido al uso de instrumentos de recogida de información distintos.

Sólo un futuro trabajo, de enorme interés para continuar con esta línea de investigación, podría determinar el desarrollo real de las distintas estrategias partiendo de una situación en la que el alumno ya tiene un buen conocimiento metacognitivo y particularmente, metaestratégico.

9.6. Control sobre las variables de la investigación

Toda investigación puede verse afectada por una serie de problemas, derivados de la influencia de las variables extrañas. Algunas de estas variables no han podido ser controladas durante el desarrollo de la investigación, por ejemplo, las que han surgido naturalmente en el transcurso de las diferentes écoutes: los ruidos exteriores e interiores, la situación de los alumnos en la clase, la hora del día, la época del año, asignación de profesores a los grupos, etc.

La maduración de los grupos y la motivación previa tampoco fueron controladas, aunque es bien conocido que hay algunos hechos que pueden afectar el desarrollo de los grupos (alumnos que deciden recurrir a profesores particulares, reanudan contactos con antiguos correspondants, etc.); lo que si pude observar es que el método llevado a cabo les motivó considerablemente pero esta motivación estaba causada por el mismo método.

Para evitar la ansiedad y la intranquilidad de los alumnos les informé sobre las características del trabajo que tenían que realizar en repetidas ocasiones y siempre me mostré disponible para ofrecerles ayuda (la hora no presencial fijada a la semana favoreció el diálogo con los alumnos).

9.7. Las variables relacionadas con el agrupamiento

Estas variables han sido debidamente controladas, como se pone de manifiesto en la caracterización de la población en estudio (punto del epígrafe 5.5.4). A pesar de que en este tipo de trabajos se suele admitir la asignación administrativa de los alumnos a los diferentes grupos como aleatoria, preferí

partir de una caracterización rigurosa para establecer si los dos grupos eran comparables con respecto al nivel de lengua y a la aptitud de razonamiento verbal. Asimismo he señalado oportunamente la variabilidad en el número de alumnos que han participado en los diferentes *test*, fruto de la dinámica concreta de los grupos y de la mortandad así como el hecho de que la intervención se haya realizado en dos asignaturas diferentes, lo que explica algunos casos.

Además de las variable mencionadas hasta ahora, existen otras que pueden hacer peligrar cualquier investigación, a saber:

- El efecto Hawthorne se da cuando el grupo toma conciencia de que está siendo objeto de una investigación. En el caso de este estudio, los alumnos no sabían que eran objeto de estudio y la adopción de una metodología concreta, de tipo metacognitivo, se justificó por la necesidad que ellos mismos experimentaban de seguir unas pautas para poder realizar el trabajo de comprensión oral, de forma autónoma.

- El efecto halo es producto de la respuesta positiva que el ser humano da a una persona que les atrae. Si bien es verdad que fui la profesora del grupo experimental durante todo el periodo que duró esta investigación (dos asignaturas diferentes) y que hubo otra profesora en el grupo de control durante el primer cuatrimestre, me hice cargo del grupo de control durante el segundo cuatrimestre, con lo que es más fácil que el posible efecto quedara neutralizado.

Mis expectativas como investigadora también podrían haber influido positivamente en mis alumnos, pero esta variable es muy difícil de controlar; aunque hay indicios que me hacen pensar que no es así puesto que los

alumnos del grupo experimental demostraron, desde el principio de la intervención, un interés por el trabajo que tenían que realizar muy superior al del grupo de control. Este interés se concretó en una mayor asistencia a clase y a las tutorías. También el mayor número de alumnos que se presentaron al examen en este grupo era previsible por la propia actitud del grupo durante todo el desarrollo de la investigación.

9.8. Implicaciones didácticas

Las implicaciones didácticas que se desprenden de esta experiencia investigación podrían resumirse en las siguientes:

1ª) La conveniencia de proporcionar protocolos de entrenamiento más completos, donde se sugieran distintos organizadores (de texto, de síntesis, de vocabulario, etc), una mayor variedad de actividades metalingüísticas (*repérage* de marcas morfosintácticas, metasemánticas, metatextuales, etc.), monitorizaciones de coherencia textual y coherencia con el mundo), adaptados a los documentos de comprensión que los alumnos trabajan autónomamente y obviamente, al nivel de los alumnos.

La preparación de instrumentos pedagógicos como los que sugiere Vandergrift (1998) para la enseñanza secundaria, profundizaría en la calidad de los procesos y facilitaría el contraste de las estrategias planificadas con las utilizadas durante el control de la comprensión, con lo que la evaluación de las estrategias se vería favorecida.

2ª) La insistencia en todas aquellas estrategias metacognitivas o cognitivas deficitarias con un tratamiento más específico. La evaluación de

estrategias que supone un tercer constructo de la metacognición, un metaanálisis de la conciencia y del control, se manifiesta como la estrategia metacognitiva menos desarrollada. La participación del alumno en la elaboración de los protocolos que se mencionan en el punto anterior podría facilitar la autoevaluación.

3ª) La importancia de incorporar diferentes soportes, video, ordenadores a una intervención de esta característica se hizo patente durante toda la etapa de experimentación. Si bien se ha podido demostrar que la incidencia positiva del uso del ordenador en la comprensión oral es menor que para el resto de las destrezas (Varela Méndez, 1996), el uso de todo tipo de herramientas que posibilite la introducción de todo tipo de materiales, no puede ser sino beneficioso para la práctica de esta destreza y el desarrollo de la intervención metacognitiva.

Una limitación de esta investigación de trabajar sólo con soporte audio vino determinada por la inexistencia de una sala multimedia o de una mediateca en la Facultad. Afortunadamente, los recursos se multiplican en la actualidad y hoy, ya es más factible disponer de la logística necesaria para este fin.

4ª) La ampliación de esta intervención al conjunto de las destrezas: expresión oral, lectura y escritura en la materia objeto de estudio completaría la implementación del propio método, lo que permitiría la reflexión metacognitiva desde diferentes ópticas del aprendizaje de la lengua en general.

5ª) La necesidad de aplicar la metacognición a los programas de las materias de L2, en la Formación del Profesorado. Sólo si los futuros profesores interiorizan la necesidad del conocimiento metacognitivo y de la instrucción de

estrategias como instrumento favorable para el aprendizaje, se estará en condiciones de generalizar experiencias como las que se empiezan a llevar a cabo en los *core French programs* de Canadá.

La incorporación de métodos como el que se propone en esta tesis a la práctica de la enseñanza universitaria representa una innovación del tipo de la que necesita el sistema educativo, como reclama Martín Molero (1999). Los estudios longitudinales, desde los primeros contactos con el aprendizaje de una L2, permitirían evaluar la dimensión exacta de la metacognición en el aprendizaje.

Conviene resaltar la decisiva incidencia del método metacognitivo, particularmente en lo que respecta al entrenamiento de estrategias metacognitivas, en el abordaje autónomo de tareas de comprensión oral y la consecuente motivación a la hora de tomar las riendas y la responsabilidad del autoaprendizaje (Young y Sim, 2001).

Por una parte, frente a la inseguridad que demostraron los alumnos en un primer momento ante las actividades de comprensión oral, de forma autónoma, se pudo constatar la transformación de esa inseguridad en reto y la consecuente motivación al irse superando las tareas, desde el primer documento. El beneficio compensa el esfuerzo y el tiempo dedicado.

Por otra parte, este enfoque metodológico permite al alumno una gran autonomía al respetar los estilos de aprendizaje personales y fomenta la responsabilidad para la práctica de la destreza.

La naturalidad con la que los alumnos asumen la conveniencia de adoptar unas directrices para regular la práctica de la comprensión oral

autónomamente, traduce la necesidad que experimentan de utilizar estrategias para la resolución de problemas. En estas circunstancias, el trabajar las tareas de comprensión y las habilidades metacognitivas al mismo tiempo, no supone una carga extra ni para el alumno ni para el profesor, condición indispensable para que los resultados sean positivos (Prieto Sánchez, 1992).

9.9. Consideraciones finales

La investigación debe continuar con el análisis de la incidencia del método metacognitivo según la aptitud de los alumnos (buenos oyentes y malos oyentes). Esto ayudaría a discernir cual de las dos variables (nivel de lengua o aptitud) está más relacionada con el uso de estrategias. Igualmente, sería muy interesante correlacionar las estrategias de aprendizaje con dichas variables y con otros factores como el estilo cognitivo, el sexo, la motivación, etc.. Pretendo asumir estos retos en investigaciones futuras.

Este estudio evidentemente está limitado por la hipótesis planteada, por la necesidad de ceñirse a determinados aspectos de la investigación y posponer otros temas que, a medida que la investigación avanzaba se mostraban con un alto grado de interés para mí, filóloga de formación.

Así los aspectos metalingüísticos que han sido esbozados en algunos de los estudios descriptivos, fueron conscientemente apartados del objeto de la investigación de esta tesis, en beneficio de los aspectos metodológicos, aunque he querido dejar constancia de ellos porque estoy convencida de la estrecha relación que existe entre ambos. Una estrategia metacognitiva como la que se propone en esta investigación posibilita información sobre cómo se procesa el *input*. Principios como los sugeridos por Van Patten (1996: 14-15):

"Learners process input for meaning before they process it for form (...) Learners process content words in the input before anything else (...) Learners prefer processing lexical items to grammatical items for (...) semantic information"

son apuntados en los diferentes estudios descriptivos de esta tesis, realizados a partir de los informes de los alumnos. Consecuentemente, después de comprobar en este trabajo que un enfoque metacognitivo permite arrojar luz sobre el peso de los diferentes componentes lingüísticos o metalingüísticos en el acceso a la comprensión oral, los interrogantes que se abren, a partir de esta investigación, desde una perspectiva más psicolingüística, son múltiples. A ellos me dedicaré en próximos estudios que ya tengo en perspectiva.

Para terminar, me gustaría expresar que si bien las limitaciones de esta investigación entre las que figuran por un lado: la validez del estudio estadístico a causa del tamaño de la muestra, la desigualdad de las tareas de comprensión entre los grupos, variables no suficientemente controladas y por otro, las características de los grupos: dos subgrupos desiguales en cuanto a número de uno de ellos no permiten generalizar los resultados obtenidos, la necesidad que personalmente me planteaba antes de la investigación de incorporar a mi práctica diaria un método que me permitiera obtener mejores resultados en comprensión oral con mis alumnos, se ha resuelto positivamente con esta experiencia investigadora. Evidentemente, para que estos datos fueran más contundentes y pudieran ser generalizables, se necesitaría una investigación que subsanara todas las limitaciones de esta investigación sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la universidad.

Con la confirmación de las conclusiones de esta tesis se avanzará, sin duda ninguna, en el desarrollo de aproximaciones metacognitivas que contribuyan a la mejora de los procesos de estrategias de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Bereiter, C.; Scarmalia, M. (1982) From conversation to composition: The role of instructions in a developmental process. In R. Glaser (ed.) *Advances in instructional Psychology*, 2. Hillsdale: Erlaum.
- Chamot, A.U. (1987) The learning strategies of ESL students. In Wenden, A. y J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins, J. (1999) *The learning strategies. Handbook*. N.Y.: Longman.
- Cyr, P. (1993) *Les stratégies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes*. Montreal: UQAM.
- Goh, C. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2,2. pp. 124-147.
- Martín Molero, F. (1999) *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Markman, E.M. (1981) Comprehension monitoring. In Dickson W. P. (ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Mendelshon, D. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie.
- Oxford, R.L. (1996) Employing a questionnaire to asses the use of language learning strategies. *Applied Language Learning* 7, 1-2. pp. 25-45.
- Poggioli, L. (1993-1996) *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar. (<http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio47.htm>).
- Prieto Sánchez, M.D. (1992) *Habilidades cognitivas y currículo escolar*. Área del Lenguaje. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.

- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (french) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals* 30,3. pp. 387-409.
- Vandergrift, L. (1998) La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1, 1-2. pp. 83-105.
- Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal* 53, 3. pp. 168-176.
- Vandergrift, L. (2002) It Was Nice to See That Our Predictions Were Right': Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 58, 4. pp. 555-575.
- Van Patten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Varela Méndez, R. (1996) *Nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Wenden, A. L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19, 4. pp. 515-537.
- Willing, K. (1988) *Learning Style in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum R.
- Young, C.; Sim, F.Y. (2001) Learner diaries as a tool to heighten Chinese students' metacognitive awareness of English learning. *Reflections on English Language teaching*, 1. pp. 125-138.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Anderson, J.R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Anderson, A., Lynch, T. (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, J.R. (1995) *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman.
- Antonijevic, N.; Chadwick, C. (1981-1982) Estrategias cognitivas y Metacognición. *Revista de Tecnología Educativa* 7, 4. pp. 307-321.
- Asher, J.J. (1965) The strategy of total physical response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3. pp. 291-300.
- Asselain, Y.C. (2001) Comment fonctionne notre cerveau?. *Le Français dans le Monde* nº 317. pp. 42-45.
- Austin, J.L. (1970) *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bacon, S.M. (1992) Authentic listening in Spanish: how learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania* 75. pp. 398-412.
- Bennett, G.K.; Seashore H.G.; Wesman A.G. *Differential Aptitude Test*, traducido y adaptado por TEA Ediciones, (1999), *DAT Test de Aptitudes Diferenciales*, Madrid.
- Bereiter, C.; Scarmalia, M. (1982) From conversation to composition: The role of instructions in a developmental process. In Glaser, R. (ed.) *Advances in instructional Psychology*, 2. Hillsdale: Erlaum.
- Berger, D.; Mérieux, R. (1994) *Cadences 1*. Paris: Hatier/Didier.

- Bernad Mainar J.A. (1992) *Análisis de estrategias de aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación
- Bernad Mainar, J.A. (1990) Estrategias de Aprendizaje en el Aula: Diseños de investigación en marcos disciplinares. In Monereo, C. (ed.) *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
- Besnard, Ch. (1998) Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues. *Le Français dans le Monde* 294. pp. 22-25.
- Best, J.W. (1970) *Research in Education*. N.J.: Englewood Cliffs.
- Bialystok, E.B. (1978) A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28, 1. pp. 69-83.
- Bialystok, E.; Ryan, E. (1985) A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In Forrest-Pressley, D.; McKinnon, G.; Waller, T. (eds.) *Metacognition, cognition and human performance*. New York: Academic.
- Bialystok, E.(1988) Aspects of linguistics awareness in reading comprehension. *Applied Psycholinguistics* 9. pp. 123-139.
- Bialystok, E. (1990) *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blau E.K. (1990) The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *THESOL Quartely* 24, 4. pp.746-753.
- Bloom, B.S.; Broder, L.J. (1950): *Problem-Solving Processes of College Students*. Chicago: University of Chicago Press.
- Borkowski, J.G.; Turner, L. (1990) Transsituational characteristics of metacognition. In Scheneider, W.; Weinert; F. (eds.), *Interaction among aptitudes, strategies and Knowledge in cognitive performance*. New York: Springer.

- Bourouba, F. (1994) La compétence de communication en didactique: Diversité terminologique ou différence conceptuelle? *Travaux de didactique du FLE* 32, pp.47-
- Brown A.L. (1978): *Knowing When, Where and How to Remember. A problem of Meta-cognition*. In Glaser, R. (ed.): *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F.; Kluwe, R. (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Resnick L.B. (ed.), *Knowing and learning: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brow, G.; Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G.; Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonétique du français et correction phonétique*. Paris: Clé Int.
- Carrell, P.L. (1983) Three components of background Knowledge in reading comprehension. *Language learning* 33. pp. 183- 207.
- Carrell, P.L. (1984) Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language learning* 34, 2. pp. 87- 112.
- Chamberlain, A.; Steele, R. (1991) *Guide pratique de la communication*. Paris: Didier.
- Chamot, A.U. (1987) The learning strategies of ESL students. In Wenden, A.; Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Chamot A.U.; Küpper, L; Impink-Hernández, M.V. (1988) *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Finding of the Longitudinal Study*. Rosslyn, VA, Interstate Research Associates.
- Chamot, A.U. (1995) Learning strategies and listening comprehension. In Mendelshon, D. ; Rubin, J. (eds.) *A guide for de teaching of second language listening*. San Diego: Dominie
- Chamot, A.U., Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins,J. (1999) *The learning strategies. Handbook*. N.Y: Longman.
- Champagne-Muzzar, C. (1992) Les faits phonétiques et l'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension: état de la question. In Courchêne, R.J.; Glidden, J.I., St. Jhon, J.; Thérien, C. (eds.) *Comprehension based Second Language Learning/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Chaudron, G. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, G. (2003) Validity and Methodology in Learning Strategy Research. Conferencia Plenaria del *VII Coloquio Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Chiang, C.S.; Dunkel, P. (1992) The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quartely* 26, 2. pp. 345-374.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Clark, H.E., Clark, E.J. (1977) *Psychology and Language*. New Yok: HBJ.
- Clennel, Ch. (1997) Rising the pedagogic status of discourse intonation teaching. *ELT Journal* 51, 2. pp. 117-125.
- Cohen, A.D. (1990) *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House

- Cohen, A.D; Weaver, S.J.; Tao-Yuan, L. (1998) The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In Cohen, A.D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Applied Linguistics and Language Study. New York: Logman
- Cohen, L; Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa* Madrid: La Muralla.
- Companys, E. (1966) *Phonétique française pour hispanophones*. Paris: Hachette/Larousse.
- Conrad, L. (1985) Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7. pp. 59-72.
- Cornaire, C. (1998) *La Compréhension orale*. Paris: Clé International.
- Costa, A. L. (1981): Teaching for Intelligence Behavior. *Educational Leadership* 39. pp. 29-32.b
- Coste, D.; Courtillon, J.; Ferenczi, V.; Martins-Baltar, M.; Papo, E. (1976): *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Courchène, R.J.; Gliddan, J.L.; St. Jhon, J.; Thérien, C. (eds.) (1992) *Comprehension-Based Second Language Teaching/L'enseignement des langues secondes axés sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Courtillon, J.; de Salins, G.D. (1995) *Libre Échange 1*. Paris: Hatier/Didier.
- Cyr, P. (1993) *Les stratégies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes*. Montréal: UQAM.
- Cyr, P. (1996) *Le point sur les stratégies d'apprentissage*. Québec: CEC.
- DeFillipis, D.A. (1980) *A Study of the Listening Strategies used by Skillful and Unskillful College French Students in Aural Comprehension*. PhDdissertation, University of Pittsburgh.

- Degache , Ch. (1996) La réflexion *méta* des lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. *Études de linguistique appliquée*, 104. pp. 479-490.
- Demyankov, V. (1983) Understanding as an interpretative activity. *Voprosy yazykoznaniya* 32. pp. 500-525.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001). <http://www.rae.es>.
- Diccionario *Le Petit Robert 1* (1990). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Dörnyei, Z.; Scott, M. (1997) Communication Strategies in Second language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47, 1. pp. 173-210.
- Dromard D. (1990) Vous avez dit stratégies? (I) In *Ici et Là* nº 17. pp. 31-33.
- Ellis, R.; Roberts, C. (1987) Two approaches for investigating second language acquisition in context. In Ellis R. (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. NJ: Prentice-Hall.
- Ellis, G.; Sinclair, B. (1989) *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1992) Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language. In Courchène, R.J.; Gliddan, J.L.; St. Jhon, J.; Thérien, C. (eds.) *Comprehension-Based Second Language Learning/ L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses Universitaires.
- Ericsson, K.A.; Simons, M.A. (1983) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge: Mit Press.
- Espéret E. (1990) Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs. In Gaonac'h D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.

- Faerch C.; Kasper, G. (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Feyten, C.M. (1991) The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern language Journal* 75. pp. 174-180.
- Flavell, J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, B. (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.
- Flavell, J.H. (1978) Metacognitive development. In Scandura J. y Brainerd, C. (eds.), *Structural/process models of complex human behavior*. Alphen: Sijthoff&Noordhoff.
- Flavell, J.H. (1981) Cognitive Monitoring. In Dickson W. (ed.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic.
- Flavell, J.H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In Weinert, F. y Kluwe, R. (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA
- Galisson, R.; Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactiques des langues*. Paris: Hachette.
- Gaonac'h D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/CREDIF.
- Gaonac'h, D. (1990) Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In Gaonac'h, D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Gaonac'h, D. (1990) (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Genovard (1990) Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción. In Monereo, C. (ed.), *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

- Glisan, E.W. (1985) The effect of word order on listening and pattern retention: An experiment in Spanish as foreign language. *Language Learning* 35, 3. pp. 443-472.
- Goh, C. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51, 4. pp. 361-369.
- Goh, C. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Goh, C. (1998a) *Strategic processing and metacognition in second language listening*. PhDthesis. Lancaster: Lancaster University.
- Goh, C. (1998b) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2. pp. 124-147.
- Goh, C.M. (2000) A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28. pp.55-75.
- Gombert, J.E. (1990) Le développement métalinguistique. Paris: P.U.F.
- Gombert, J.E. (1992) Activité de lecture et activités associées. In Fayol, M.; Gombert, J.; Lecocq, P.; Sprenger-Charolles, L.; Zagar, D. (eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.
- González, F.E. (1993-1998) Acerca de la metacognición. *Paradigmas* vol. XVI-XVII, pp. 1-13
(<http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc5htm>)
- Goss, B. (1982) Listening as information processing. *Communication Quarterly* 30, 4. pp. 304-307.
- Gremmo, M.J. (1986/87) À propos d'écoute...écoute. *Melanges Pédagogiques* 86/87. pp. 55-69.

- Gremmo, M.J.; Holec, H. (1990) La compréhension orale: Un processus et un comportement. In Gaonac'h D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Guberina, P. (1965) *Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français*. Zagreb: R.P.A.
- Halbach, A. (1999) Using trainee diaries to evaluate a teacher training course. *ELT Journal*, 53,3. pp. 183-189.
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hédiard, M. (1997) Représentation orale et écrite du signifiant. In Maillard, M.; Dabène, L. (eds.) *Vers une métalangue sans frontières? Lidil 14*. pp. 145-154.
- Henner Stanchina C.(1986/87) Autonomy as Metacognitive Awareness: Suggestions for Training Self-Monitoring of listening Comprehension. *Mélanges Pédagogiques 86/87*. pp. 69-85.
- Hermeline, L. (2001) Pour une approche neuropédagogique de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde* 317. pp. 47-48.
- Herron, C.A. (1994) An investigation of the effectiveness of using an advance organiser to introduce video in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 2. pp. 190-198.
- Herron, C.A.; Morris, M.; Scules, T.; Curtis, L. (1995) A comparison study of the effects of video-based instruction in the foreign language classroom. *The French Review* 68, 5. pp. 775-795.
- Herron, C.A.; Seay, I. (1991) The effect of authentic and oral texts on student listening comprehension in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 24. pp.487-495.
- Holec, H. (1994) *L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hopkins, D. (1989) *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: P.P.U.

- Hymes, C. (1972) On Communicative Competence. In Pride, J.B.; Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Kaneman - Pougatch, M.; Pedoya, E. (1989) *Plaisir des sons*. Paris: Hachette/Didier.
- Kelch, K. (1985) Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7. pp.81-89.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M.H.(1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LeBlanc, R. (1986) Approche communicative et phonétique. In Boucher, A.M.; Duplantie, M; LeBlanc, R. (eds.) *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal: Centre éducatif culturel.
- Leon, P. Y M. (1964) *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette/Larousse
- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Littelwood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de la Lenguas.
- Long, D.R. (1990) What you don't know can't help you. An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 12. pp. 65-80.
- Lund, R.J. (1991) A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal* 75. pp. 196- 204.

- Lundsteen, S.W. (1979) *Listening: its impact on reading and the other language arts*. Urbana: Eric Clearing House on Reading and the Other Language Arts.
- Markman, E.M. (1981) Comprehension monitoring. In Dickson W. P. (ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Martín Molero, F. (1993) El método: su teoría y su práctica. Madrid: Dykinson.
- Martín Molero, F. (1999) La Didáctica ante el tercer milenio. Madrid: Síntesis.
- Mayor, J.; Suengas, A.; González Marqués, J. (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McLaughlin, B.; Rossman, T; McLeod, B. (1983) Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning* 33. pp. 135-158.
- Megías Rosa, M. (1999) *La decodificación del mensaje oral en la enseñanza del Inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.
- Mendelshon, D. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie.
- Méndez Capón, A. (1996) *Técnicas de evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense.
- Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morley, J. (1992) Theory and practice in listening comprehension. In Courchêne, R.J.; Glidden, J.L.; St John; Thérien, C. (eds.) *Comprehension based second language teaching/L'Enseignement des langues secondes axé sur la comprehension*. Ottawa: Les Presses Universitaires d'Ottawa.
- Mueller, G. (1980) Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal* 64. pp. 335-340.
- Murphy, J.M. (1985) Examining ESL listening as an interpretative process. *TESOL Newsletter* XIX, 6. pp. 23-24.

- Nagle, S.J.; Sanders, S.L. (1986) Comprehension theory and second language pedagogy. *Tessol Quartely* 20, 1.
- Nunan, D (1989) *Understanding Language classrooms - A guide for teacher initiated action*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Küpper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistic* 10, 4. pp. 18-437.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990) *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990a) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publications.
- Oxford, R. (1990b) Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In Parry, T.S.; Stansfield (eds.) *Language, Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Oxford, R.L. (1993) Research update on teaching L2 listening. *System* 21, 2. pp. 205-211.
- Oxford, R.; Burry-Stock, J. (1995) Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL versions of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23, 1. pp. 1-23.
- Oxford, R.L. (1996) Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning* 7, 1-2. pp. 25-45.
- Pendanx, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Poggioli, L. (1993-1996) *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar. ([Http:// cidipmar.fundacite.ve/poggioli/poggio47.htm](http://cidipmar.fundacite.ve/poggioli/poggio47.htm)).
- Politzer, R.L. (1983) An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 1. pp. 54-65.

- Pressley, M.; Levin, J.R.; Ghatala, E.S. (1984) Memory strategy monitoring in adults and children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23. pp. 270-288.
- Prieto Sánchez, M.D. (1992): *Habilidades cognitivas y currículo escolar. Área de Lenguaje*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Puren, C. (1988) *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/Clé International.
- Purpura, J.E. (1997) An Analysis of the relationships between test takers cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning* 47, 2. pp. 289-325.
- Rampp, L.C.; Guffey, J.S. (1999) Metacognition: A new implementation model for learner. Information Analyses. Arkansas State University. (ERIC Document Reproduction Service ED 440 088).
- Rebuffot, J. (1993) *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal: CEC.
- Richards, J. (1983) Listening comprehension approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17. pp. 219-240.
- Richards, J.C. (1990) *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R.; Chancerel, J.L. (1977) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Robert, P. (1990) *Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Román Pérez, M.; Díez López, E. (1994) *Curriculum y programación. Diseños curriculares de aula*. Madrid: EOS.
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. New York: Logman.
- Rost, M. (1994) On-line summaries as representation of lecture understanding.. In Flowerdew, J. (ed.) *Academic Listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.

- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.
- Roulet, E. (1976) L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Etudes de Linguistique Appliquée* 21. pp. 43-80.
- Rubin J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden A.; Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78, 2. pp. 199-221.
- Salsignac, J. (1998) Enseignement de la prosodie et didactique du FLE. *Travaux de didactique du FLE* 39. pp. 101-114.
- Scarcella, R.C.; Oxford, R.L. (eds.) (1992) *Tapestry Program*. Boston: Heinle & Heinle
- Scovel, T. (1991) The role of culture in second language pedagogy. In Scarcella, R.C.; Oxford, R.L. (eds.) *Tapestry Program*. Boston: Heinle & Heinle.
- Searle, J.R. (1969) *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegel, S. (1976) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.
- Stern H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Terrell, T. (1977) An natural approach to the acquisition and learning of a language. *The Modern Language Journal* 61, 7. pp. 325-337.

- Thompson, I.; Rubin, J. (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29, 3. pp. 331-342.
- Tunmer, W.E.; Herriman, M. (1984) The development of metalinguistic awareness. In Tunmer, W.; Pratt, C.; Herriman, M. (eds.), *Metalinguistics awareness in children*. Berlin: Springer.
- Van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Van Patten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Vandergrift, L. (1996) Listening Strategies of Core French High School Students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 2. pp. 196-219.
- Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp. 387-409.
- Vandergrift, L. (1998) La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 1, 1-2. pp. 83-105.
- Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal* 53, 3. pp. 168-176.
- Vandergrift, L. (2002) It Was Nice to See That Our Predictions Were Right': Developing Metacognition in L2 Listening Comrehension. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 58, 4. pp. 555-575.
- Vanpatten, B. (1989) Can learners attend to form and content while processing input. *Hispania* 72. pp. 409-417.
- Varela Méndez, R. (1996) *Nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Weinreich, U. (1964) *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle.

- Weinstein, C.E.; Mayer, R.E. (1986): The teaching of learning strategies. In Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1986) What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 2. pp. 186-205.
- Wenden A. (1987a) Conceptual Background and Utility. In Wenden A.; Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1987b) Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Languagelearning*, 37, 4. pp. 573-595.
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19, 4. pp. 515-537.
- Whimbey, A. (1980): Students Can Lear to be Better Problem. *Educational Leadership*, 37. pp. 563- 565.
- Willing, K. (1988) *Learning Style in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum R.
- Witkin, B.R. (1990) Listening theory and research: The state of the art. *Journal of the International Listening Association* 4. pp. 500-550.
- Wolff, D. (1987) Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisitions* 9. pp. 307-326.
- Wolvin, A.D (1986) Models of the listening process. In Roberts, C.V.; Watson, K.W.; Barker, L.L. (eds.) *Intrapersonal Communication Processes*. New Orleans: Spectra.

- Young, C.; Sim, F.Y. (2001) Learner diaries as a tool to heighten Chinese students' metacognitive awareness of English learning. *Reflections on English Language teaching*, 1. pp. 125-138.
- Yule, G.; Tarone, E. (1997) Investigation Communication Strategies in L2 reference: pros and cons. In Kasper, G.; Kellerman, E. (eds.) *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.

ANEXOS

1. Anexo de Documentos

1.1. Documento nº 1: Cuestionario sondeo

| |
|------------|
| Asignatura |
| Nombre |
| Edad |

1. Idiomas que conoces y número de años que los has estudiado (Si no se da el caso deja la línea en blanco)

(Hasta 6 meses/ Hasta 1 año/ Hasta 2 años/ Hasta 3 años/ Hasta 4 años/ Hasta 5 años/ Hasta 6 años/ Hasta 8 años/ Hasta 10 años/+ de 10 años)

| | 6m. | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | 5a. | 6a. | 8a. | 10a. | +10 |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| 1. Inglés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. Francés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. Italiano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. Alemán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Portugués | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. Catalán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. Vasco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. Gallego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. Otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

2. ¿Para aprender/perfeccionar las lenguas que conoces, has visitado los respectivos países?. Indica el tiempo que has pasado en ellos. (Hasta 1 mes/ Hasta 3 meses/ Hasta 6 meses/ Hasta 9 meses/ Hasta 1 año/ Hasta 2 años/ Hasta 3 años/ Hasta 4 años/ Hasta 5 años/ + de 5)

| | 1m. | 3m. | 6m. | 9m. | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | 5a. | +5a |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Inglés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. Francés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. Italiano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. Alemán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Portugués | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. Catalán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. Vasco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. Gallego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. Otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

3. ¿Estás matriculado/a en algún centro de idiomas? (Sí, No)

| si | no |
|----|----|
| 1 | 2 |

Indica el nombre. _____

4. ¿En qué idiomas?

| | |
|---------------------|---|
| 1. Inglés | 1 |
| 2. Francés | 2 |
| 3. Italiano | 3 |
| 4. Alemán | 4 |
| 5. Portugués | 5 |
| 6. Catalán | 6 |
| 7. Vasco | 7 |
| 8. Gallego | 8 |
| 9. Otro | 9 |

5. ¿Qué calificación media tuviste en el idioma cursado en el instituto en los últimos 4 años?

| | 1ª Lengua Extrajera | 2ª Lengua Extrajera |
|-----------------|------------------------|------------------------|
| 1. Entre 5 y 6 | 1 | 1 |
| 2. Entre 6 y 7 | 2 | 2 |
| 3. Entre 7 y 8 | 3 | 3 |
| 4. Entre 8 y 9 | 4 | 4 |
| 5. Entre 9 y 10 | 5 | 5 |

6. Algunas personas dicen que están dotadas para aprender lenguas, otras se consideran negadas. ¿Cómo te consideras tú?

Escala del 1 (negado) al 10 (dotado)

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

7. ¿Crees que tienes buen oído para las lenguas?

Escala del 1 (no) al 10 (sí)

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

8. ¿Tienes buena memoria?

Escala del 1 al 10

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

9. ¿ Aíslas habitualmente el lenguaje y lo analizas?

Escala del 1 al 10

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

10. ¿Intentas descubrir su estructura a partir de ejemplos concretos?

Escala del 1 al 10

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

11. ¿Comprendes mejor si el profesor te dice las reglas y después las aplicas?

Escala del 1 al 10

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

12. ¿Aprendes mejor la lengua sin reglas, sólo con los diálogos y la práctica?

Escala del 1 al 10

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

13. ¿Aprendes mejor si las clases están bien estructuradas, si se explica gramática y se hacen ejercicios?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

14. ¿Prefieres el trabajo en grupo, los juegos, que te hablen en la L.E. y practicarla?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

15. Cuando el profesor introduce una nueva palabra, al oírla,

1. ¿Te evoca una imagen mental del concepto?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

2. ¿Recibes el significado de la palabra por el sonido?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

3. ¿Te evoca una imagen mental de la palabra escrita?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

4. ¿Reaccionas mediante un gesto?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

16. ¿Participas a menudo en clase?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

17. ¿Te molesta que el profesor te pregunte?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

18. ¿Te arriesgas habitualmente aunque puedas cometer un error?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

19. ¿Te piensas mucho la respuesta antes de intervenir?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

1.2. Documento nº 2: Ficha de Documentos orales.

De Gremmo (1994) para el Centre de Recherches de l'Université de Nancy II
(citada por Holec, H. (1994) L'apprentissage autodirigé : Une autre offre de formation.
Strasbourg : Conseil de l'Europe)

| | | |
|---|--|---|
| DOCUMENT son video film | TITRE | COTE |
| LANGUE(S) | | |
| RESUME | | |
| MOTS CLES | | |
| GENRE informations interview débat documentaire conversation échange téléphonique conférence chanson théâtre sketch humoristique spectacle de variétés film d'action ou policier western film de science fiction autre film autre | REGISTRE Formel Informel Familier Grossier Argot | SOUS-TITRAGE Oui Non |
| | ACCENT (standard, marseillais, banlieusard, snob, québécois, allemand, hôtesse de l'air, ...) Si non standard : fort léger | TRANSCRIPTION Oui Non Cote: |
| | SPONTANE PREPARE | TEXTE D'ACCOMPAGNEMENT Oui Non Cote: |
| TYPE monologue échange nombre de participants | DEBIT rapide moyen lent | DATE du DOCUMENT |
| | | DUREE |
| OBJET(S) DE L'ECHANGE multiple (se plaindre, féliciter, donner des conseils, faire des reproches, faire la conversation, se faire pardonner, argumenter...) | AMBIANCE SONORE bruyante non bruyante | SOURCE |

1.3. Documento nº 3: Recomendaciones para el *cahier de bord*

Asignatura: Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: Francés
Horas No Presenciales

Recomendaciones para el *cahier de bord* que tienes que realizar

➤ Numera las actividades de comprensión oral que se realizan en clase
(Ejemplo: Act. nº 1 (c, página 17).

➤ Reflexiona sobre cómo comprendes las diferentes actividades.

Pautas de reflexión:

- Tipo de escucha que realizas (global, selectiva, para identificar, etc.).
- Las estrategias que llevas a cabo antes, durante y después de la escucha (reconozco palabras, deduzco significados, identifico ruidos, etc.).
- Elementos en los que te apoyas para comprender los documentos (identificación de palabras, elementos de la situación de comunicación, etc).
- Grado de dificultad de las tareas.
- Incidencias durante las tareas.
- Autoevaluación
- Estado de ánimo
- Otros

➤ Recuerda que tienes que escuchar dos documentos orales en inglés y reflexionar sobre esta actividad.

➤ Rellena la *Fiche de catalogage* (Gremmo, 1994)

1.4. Documento nº 4: Prueba de comprensión oral

Asignatura: Examen de Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: Francés**Nombre:****Fecha:** 29-I-00

PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL

Vas a escuchar un documento oral y a buscar una determinada información que te proporciona el documento. Lee las preguntas que se te realizan en la rúbrica *Vous avez compris?* y

I. Comenta antes de iniciar la escucha lo que esperas de esta prueba, cómo la preparas, qué haces para ello, en qué elementos te vas a apoyar para recabar la información, etc.

II. Comenta después de la realización de esta prueba:

1. ¿Qué es este documento? Resumen en español lo que has comprendido.
2. ¿Qué has hecho para localizar en el documento la información que se te pide en cada una de las preguntas?
3. ¿Qué dudas te han surgido durante la escucha?
4. ¿Has corregido alguna idea al oír nuevamente la escucha?
5. ¿Cuáles son las preguntas que has podido contestar mejor? ¿Por qué?
6. ¿En qué elementos crees que te has apoyado más para buscar la información? Da algunos ejemplos.
7. ¿Crees que has hecho la prueba mejor o peor de lo que pensabas?
8. Te ha parecido fácil o difícil (utiliza para contestar una escala del 1 (fácil) al 10 (difícil)). ¿Por qué?
9. Observaciones personales relacionadas con esta escucha.

1.5. Documento nº 5: Trabajos de comprensión oral en Francés

Asignatura: Segunda Lengua y su Literatura I: Francés

Horas no presenciales. Grupo A.

| |
|---|
| <p>OBJETIVO: COMPRENDER DOCUMENTOS ORALES EN FRANCÉS.</p> |
|---|

Para ello, dispones de una cinta grabada con una serie de documentos, relacionados con los *savoir-faire* trabajados en clase, que han sido extraídos de:

- * *Libre Échange I*
- * *Guide pratique de la communication*
- * *"Ecoute...Ecoute"*
- * Grabaciones originales

Para alguno de estos documentos, tienes a tu disposición una hoja de respuestas o de actividades. Para otros, "te las tienes que arreglar" para trabajar el documento tú solo/a y acceder a la mayor comprensión posible.

Doc. nº 1: *Janine Fernández* (Sin hoja de respuestas).

Doc. nº 2: *Interview à la télé d'un jeune chanteur* (Hoja de respuestas nº 1).

Doc. nº 3: *Un locataire donne des instructions à sa concierge*. (Sin hoja de respuestas).

Doc. nº 4: *Dans une librairie-papeterie* (Sin hoja de respuestas).

Doc. nº 5: *Promenade dans un bateau-mouche*. (Hoja de respuestas nº 2).

Doc. nº 6: *A la Fac* (Hoja de respuestas nº 3).

Doc. nº 7: *Les achats d'une vieille dame dans une épicerie* (Hoja de respuestas nº 4).

Doc. nº 8: *Un déjeuner au restaurant* (Sin hoja de respuestas).

Dispones también de una serie de *Recomendaciones antes-durante-después de la escucha* que pueden ayudarte cuando trabajes cada uno de los documentos (Anexo nº 1) y de una clasificación de estrategias para diagnosticar las que utilizas habitualmente (Anexo nº 2).

Debes plasmar el proceso realizado en cada uno de los documentos, por escrito. La entrega del diario de trabajo es paulatina y deberá hacerse durante las horas no presenciales, ¡ATENCIÓN! No se recogerán más de dos informes al final del semestre

1.6. Documento nº 6: Recomendaciones de escucha para el diario

Asignatura: *Segunda Lengua y su Literatura I: Francés.*

Horas no presenciales. Grupo A.

Anexo nº 1 de *Objetivo: Comprender documentos orales en Francés*

RECOMENDACIONES ANTES-DURANTE-DESPUÉS DE LA ESCUCHA PARA LOS DOCUMENTOS ORALES QUE TIENES QUE TRABAJAR.

1.- Planifica la tarea que vas a realizar. Haz un repaso de todo lo que tienes que hacer para completar esta tarea. Desarrolla un plan y planes alternativos para superar las dificultades que te puedas encontrar al escuchar el documento.

1.a.- Formula los objetivos que pretendes alcanzar con esta tarea. Plantea una hipótesis sobre la situación, el tema, la historia, el tipo de documento, etc.

1.b.- Tienes que decidir de antemano que te vas a concentrar en la actividad y que vas a apartar los distractores durante la escucha.

1.c.- Concéntrate en atender aspectos específicos (palabras claves, información fundamental, etc.) o detalles situacionales (caracterización de interlocutores, relación entre ellos, etc.).

1.d.- Trata de autocontrolarte durante la tarea.

2.- Confirma la hipótesis que te has planteado: comprueba y verifica buscando indicios en el documento. Corrígela si es necesario. Analiza si tiene coherencia lo que entiendes.

2.a.- Usa tu oído personal para sacar conclusiones (utiliza tus conocimientos de otros idiomas, usa el sonido de las palabras para relacionarlas con otras).

2.b.- Vuelve a monitorizar (comprobar, verificar y corregir) la comprensión y la audición todas las veces que necesites.

3.- Analiza los resultados de tu comprensión oral. Resume en español lo que has comprendido.

3.a.- Valora tu resultado en la realización de la tarea.

3.b.- Evalúa las estrategias que has utilizado.

4.- Identifica los problemas durante la tarea (el punto central, determinados aspectos de la tarea, etc.)

5.- Puntúa el grado de dificultad de la tarea (escala de 0 a 10)

1.7. Documento nº 7: Documento de Estrategias de Aprendizaje

Asignatura: *Segunda Lengua y su Literatura I: Francés.*

Horas no presenciales. Grupo A

Anexo nº 2 de *Objetivo: Comprender documentos orales en Francés*

PARA EL DIAGNÓSTICO DEL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SOCIOAFECTIVAS QUE UTILIZAS AL ESCUCHAR LOS DOCUMENTOS ORALES

- Estrategias cognitivas

1.- Inferencia: Usar la información dentro del texto o el contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares en una tarea, para predecir resultados o completar información que falta.

1a.- Inferencia lingüística: Usar palabras conocidas en una frase para adivinar el significado de las desconocidas.

Ejemplo: *“Uso otras palabras de la frase. Intento pensar en el contexto y adivinar”.*

1b.- Voz e inferencia paralingüística: Usar el tono de voz y o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas en una frase.

Ejemplos: *“Escucho cómo se han dicho las palabras. Adivino, usando el tono de voz como una llave”.*

1c.- Inferencia kinésica: Usar las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, los movimientos de las manos del que habla para adivinar el significado de sus palabras.

Ejemplos: *“Leo el lenguaje de su cuerpo. Leo su cara. Uso los gestos de las manos del profesor”.*

1d.- Inferencia extralingüística: Usar los sonidos ambientales, las relaciones de los que hablan en un texto oral, los materiales de la hoja de respuestas o los referentes concretos de la situación para adivinar el significado de las palabras.

Ejemplos: *“Adivino sobre la base del tipo de información que solicita la pregunta. Comprendo lo que el profesor escoge para escribir en la pizarra para clarificar lo que está diciendo”.*

1e.- Inferencia entre partes: Usar información externa al nivel local de la frase para adivinar significados.

Ejemplos: *“Como al principio había hablado de pista, puede ser que fuera una carrera...una carrera de caballos... Coges cosas que sabes y las pones juntas en la situación completa de forma que sabes lo que significa”.*

2.- Elaboración: Usar conocimientos anteriores exteriores al texto o el contexto conversacional y relacionarlo con los conocimientos proporcionados por el propio texto o la conversación para obtener resultados o completar información.

2a.- Elaboración personal: Referirse a la experiencia personal anterior.

Ejemplos: *“Creo que hay una gran picnic o una fiesta familiar, no sé, suena divertido... Sabe...quizás se echan de menos uno al otro, porque eso me ocurre mucho a mí, nos echamos de menos por lo que sea y entonces y llamas y dices: “Bueno,¿que pasó?””*

2b.- Elaboración mundana: Usar el conocimiento adquirido con la experiencia en el mundo.

Ejemplos: *“Reconocer los nombres en los deportes te ayuda a saber de que deporte están hablando. Uso el asunto para determinar las palabras que escucharé especialmente (en combinación con atención selectiva)”.*

2c.- Elaboración académica: Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.

Ejemplos: *“Lo sé por las conversaciones telefónicas echas en clase. Relaciono la palabra con un asunto que hemos estudiado. Intento pensar en todo lo que sé de francés”.*

2d.- Elaboración por preguntas: Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para examinar las posibilidades lógicas.

Ejemplos: *“Algo sobre sesenta y uno, restaurante, sesenta y uno, puede ser una dirección. Hum, el dijo que empezó, probablemente a arreglar su apartamento, algo sobre su apartamento. Probablemente se acaba de mudar, hum, porque lo están arreglando”*.

2e.- Elaboración creativa: Construir una historia o adoptar una perspectiva inteligente.

Ejemplos: *“Sonaba como presentar algo, como decir aquí hay algo pero no me puedo imaginar qué es, podría ser como...uno de los atletas, como presentando una persona o algo. Imagino que hay una excursión al carnaval de Québec, o sea que puede ser como algo que tienen que apuntar, una cita, escribir, dibujar”*.

2f.- Imágenes: Usar imágenes mentales o reales para representar información; codificada como una categoría separada pero vista como una forma de elaboración.

Ejemplos: *“Puedo representar las palabras en mi mente. Hago imágenes en mi mente para las palabras que conozco, después completo la imagen que falta en la secuencia de imágenes mentales”*.

3.- Sumarización: Hacer un sumario mental o escrito del lenguaje y la información presentados en una tarea de comprensión oral.

Ejemplos: *“Recuerdo los puntos clave y los paso por mi cabeza, que ocurrió aquí y que ocurrió aquí y consigo organizarlo todo para contestar las preguntas”*.

4.- Traducción: Transferir ideas de una lengua a otra de forma relativamente literal.

Ejemplos: *“Yo traduzco. Digo lo que ella dice en mi cabeza, pero en inglés. Una vocecita dentro de mi está traduciendo”*.

5.- Transferencia: Usar el conocimiento de una lengua (p.ej. relaciones etimológicas) para facilita la comprensión en otra.

Ejemplo: *“Intento relacionar las palabras con el inglés. Uso mi conocimiento de otras lenguas: Inglés para entender Alemán y Portugués (fundamentalmente sonidos) para entender Francés”*.

6.- Repetición: Repetir un trozo de lenguaje (palabra o frase) en el curso de la realización de una tarea.

Ejemplos: *“Pronuncio las palabras. Me digo las palabras”*.

7.- Recursos: Usar las fuentes informativas de referencia disponibles de la lengua objetivo, incluyendo diccionarios, textos y trabajo previo.

Ejemplos: *“Lo busco en el diccionario. Lo miro en la cubierta de atrás del libro”*.

8.- Agrupamiento: Recoger información basada en el agrupamiento de acuerdo con atributos comunes.

Ejemplos: *“Trato de relacionar las palabras que suenan igual”* (en combinación con monitorización auditiva). *“Divido las palabras en partes que pudiera reconocer”*.

9.- Anotación: Escritura de palabras clave y conceptos en forma abreviada, verbal, gráfica o numérica, para ayudar en la realización de la tarea.

10.- Deducción/Inducción: Aplicar conscientemente reglas personales o aprendidas para entender la lengua objetivo.

Ejemplos: *“Uso el conocimiento del tipo de palabras tales como las partes del discurso”*.

11.- Sustitución: Seleccionar abordajes alternativos, planes revisados o diferentes palabras o frases para realizar una tarea.

Ejemplos: *“Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena correcto”* (en combinación con traducción y monitorización de la comprensión).

- Estrategias Socioafectivas

1.- Preguntar para clarificar: Pedir una explicación, verificación, repetir una frase, o ejemplos sobre el lenguaje y/o la tarea. Ponerse cuestiones a uno mismo.

Ejemplos: *“Preguntaré al profesor. Pediré que repita”*.

2.- Cooperación: Trabajar en conjunto con alguien diferente del interlocutor para resolver un problema, aunar información, comprobar una tarea o conseguir opinión sobre como se ha hablado o escrito.

Ejemplos: *“Pido ayuda a alguien que conoce la palabra. Se lo pido a un amigo. Se lo pido al que esté al lado”*.

3.- Disminuir la ansiedad: Reducir la ansiedad por el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente para realizar la tarea.

Ejemplos: *“Pienso en algo divertido para calmarme. Respiro hondo”*.

4.- Autoestímulo: Proporcionar motivación personal a través de una autocharla (conversación con uno mismo) positiva y auto-recompensándose durante la tarea o tras completarla.

Ejemplos: *“Trato de conseguir lo que puedo. Bien, mi intuición era correcta. Me digo a mí mismo que todos los demás están probablemente teniendo el mismo problema también”*.

5.- Tomando la temperatura emocional: Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones personales mientras se escucha para evitar las negativas y sacar partido de las positivas.

Ejemplos: *“Me lo llevo a casa y lo saco con mi familia. O.K., me estoy volviendo loco porque no entiendo”*.

(Vandergrift, L (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* vol 51, 3. pp. 393-395).

1.8. Documento nº 8: Estrategias y Procesos Metacognitivos de Chamot et al.

| ESTRATEGIA | DEFINICIÓN | OTROS POSIBLES TÉRMINOS | PROCESOS META COGNITIVOS |
|--|---|--|--|
| Fijar Objetivos | Desarrollo de los objetivos personales; identificación de los propósitos de la tarea. | Determinar el destino final Establecer la finalidad Planificar objetivos | Planificación |
| Atención dirigida | Decisión previa de fijarse en tareas concretas e ignorar distractores | Prestar atención | Planificación Monitorización Resolución de problemas Evaluación |
| Activación del conocimiento del contexto | Decidir por anticipado, concentrarse en determinadas tareas e ignorar distracciones | Usar lo que se conoce, Elaborar sobre el conocimiento previo | Planificación Monitorización Resolución de problemas Evaluación |
| Predicción | Anticipar información para preparar y dar directrices sobre la tarea | Anticipar, adivinar lo que va a venir | Planificación |
| Planificación-Organización | Planificar la tarea y la secuencia del contenido | Subrayar, Tormenta de ideas, Lista de prioridades | Planificación |
| Autogestión | Organizar las circunstancias que ayudan a aprender | Conocimiento de uno mismo, planificar como estudiar | Planificación |
| Preguntarse si tiene sentido | Comprobar la comprensión y la producción para seguir la pista al progreso e identificar los problemas | Monitorizar la comprensión y la producción, Auto monitorización. | Monitorización |
| Atención selectiva | Concentrarse en las palabras clave, frases, e ideas. | Echar un vistazo, Encontrar información específica | Planificación Monitorización |
| Deducción/Inducc. | Aplicar conscientemente reglas desarrolladas o aprendidas | Usar una regla, elaborar una regla | Monitorización |

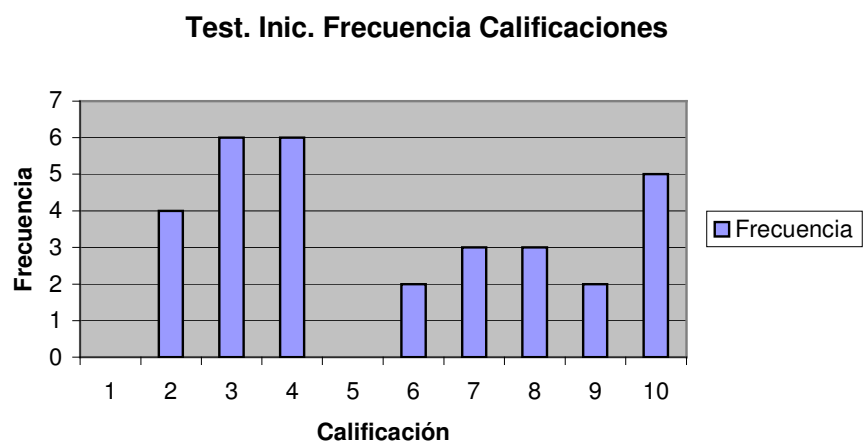
| ESTRATEGIA | DEFINICIÓN | OTROS POSIBLES TÉRMINOS | PROCESOS META COGNITIVOS |
|--|---|--|--|
| Personalizar/ Contextualizar | Relacionar la información con experiencias personales | Relacionar la información con tus experiencias | Monitorización , recordar información |
| Tomar notas | Escribir las palabras o conceptos importantes | Listas T, Redes semánticas, Mapas de ideas, Diagramas de flujo, Subrayados | Planificación, Monitorización, Resolución de problemas, Evaluación, |
| Uso de imágenes | Crear una imagen para representar la información | Visualización, imagen mental, representar una imagen | Planificación, Monitorización, Resolución de problemas, Evaluación, Recuerdo de información. |
| Manejar/ Realizar ideas | Manejar objetos tangibles, juegos de rol, pantomimas | Pantomima, uso de objetos, juego de rol | Monitorización, Evaluación, Recuerdo de información. |
| Hablarte a ti mismo de ello (Auto- charla) | Reducir la ansiedad recordándose a uno mismo los progresos, recursos disponibles y objetivos. | Pensamiento positivo, desarrollar confianza | Planificación, Monitorización, Resolución de problemas, Evaluación. |
| Cooperar | Trabajar con otros para completar tareas, desarrollar confianza | Trabajo conjunto, entrenamiento por colegas | Planificación, Monitorización, Resolución de problemas, Evaluación, Recuerdo de información |
| Inferencia | Hacer suposiciones basadas en conocimiento previo | Predicción lógica, uso de las claves del contexto | Resolución de problemas |
| Sustituir | Usar un sinónimo o frase descriptiva para las palabras desconocidas | Parafrasear, Uso de circunloquios | Resolución de problemas |
| Plantear cuestiones para clarificar | Pedir una explicación, verificación y ejemplos; preguntarse a uno mismo | Preguntar | Planificación, Monitorización, Resolución de problemas, Evaluación. |

| ESTRATEGIA | DEFINICIÓN | OTROS POSIBLES TÉRMINOS | PROCESOS METACOGNITIVOS |
|--|--|---|--|
| Uso de recursos | Uso de materiales de referencia de la lengua y el contenido del texto | Buscar recursos | Resolución de problemas |
| Verificar predicciones y suposiciones | Comprobar si las suposiciones y predicciones son correctas | Verificación | Evaluación |
| Resumir | Crear un resumen, mental, oral o escrito de la información. | Hacer un sumario | Evaluación |
| Comprobar objetivos | Decidir que objetivos han sido alcanzados | Reflexionar sobre los progresos. | Evaluación |
| Autoevaluarse | Juzgar la calidad del aprendizaje y realización de las tareas | Autoevaluación, autoexamen | Evaluación, Resolución de problemas |
| Evaluación de las estrategias personales | Juzgar como se han aplicado las estrategias y su efectividad | Reflexiones sobre el aprendizaje, Técnicas de evaluación. | Evaluación |
| Imaginar con palabras clave | Crear una asociación visual personal entre sonidos y significado | Método de las imágenes con palabras clave | Recordar información |
| Agrupar/Clasificar | Relacionar o clasificar palabras según sus atributos | Ordenar, Categorizar, Etiquetar material | Recordar información |
| Transferir/Familias de palabras | Uso de conocimiento lingüístico adquirido, Reconocimiento de palabras parecidas en otras lenguas conocidas | | Monitorización, Resolución de problemas, Recordar información. |

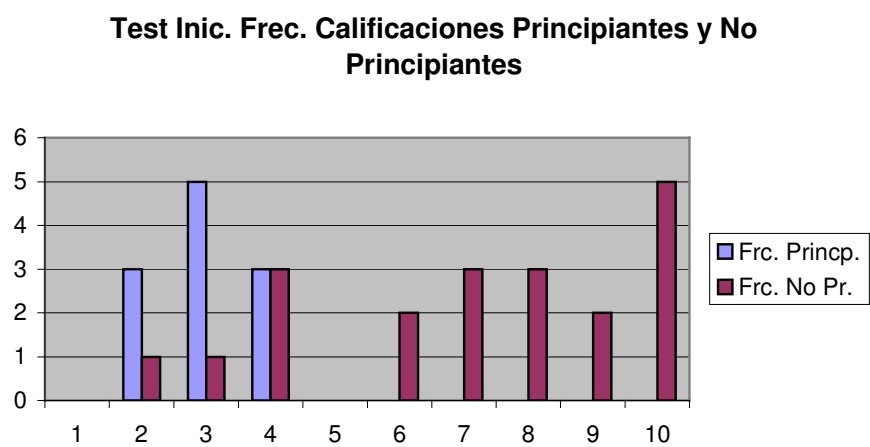
(Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins, J. (1999) *The Learning strategies. Handbook*. NY: Longman, pp. 15-17)

2. Anexo de Figuras

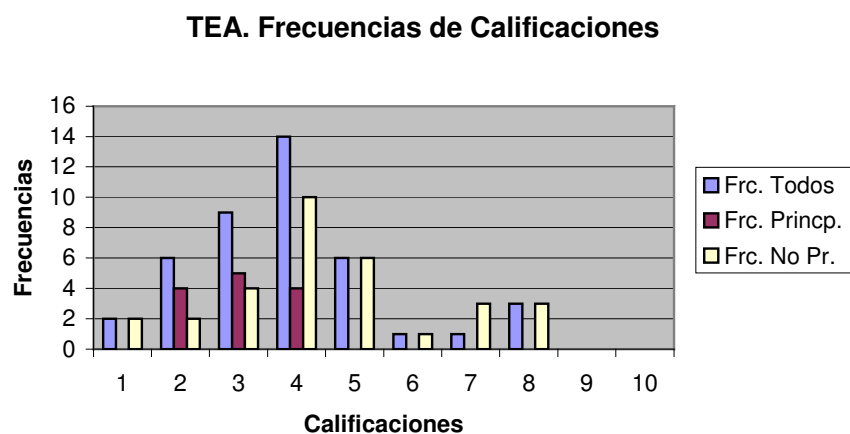
2.1. Figura nº 1: Uso de la Organización Previa en el diario



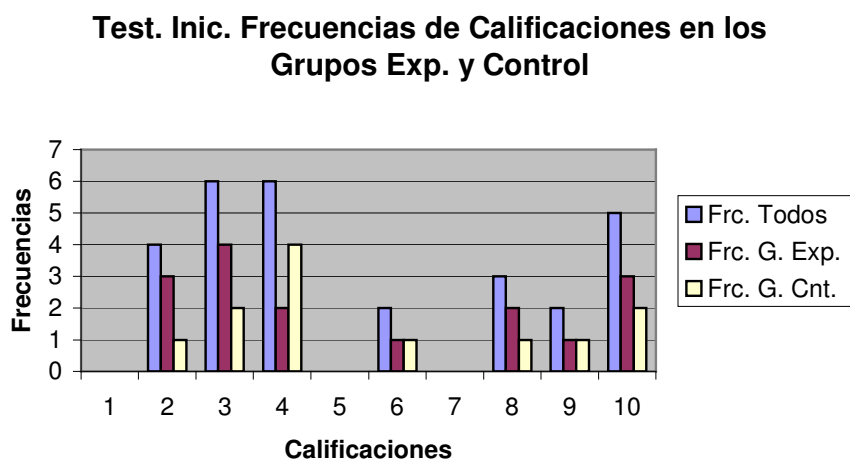
2.2. Figura nº 2: Test Inic. Frec. Calificaciones Principiantes y No Principiantes



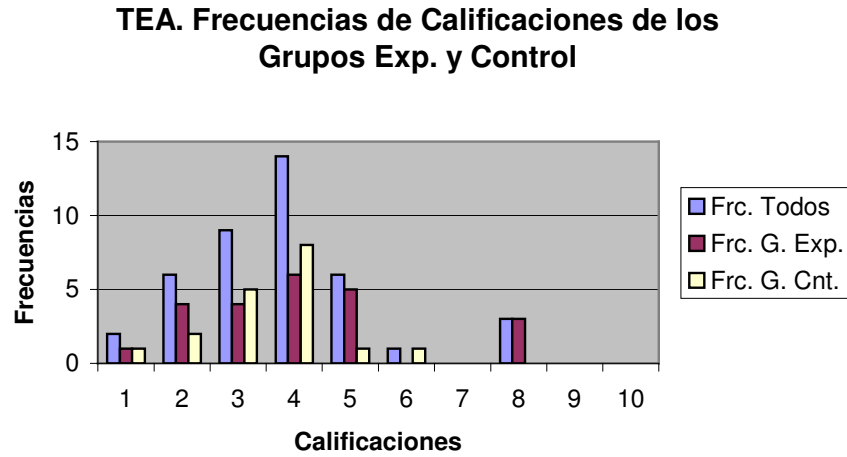
2.3. Figura nº 3: TEA. Frecuencias de Calificaciones



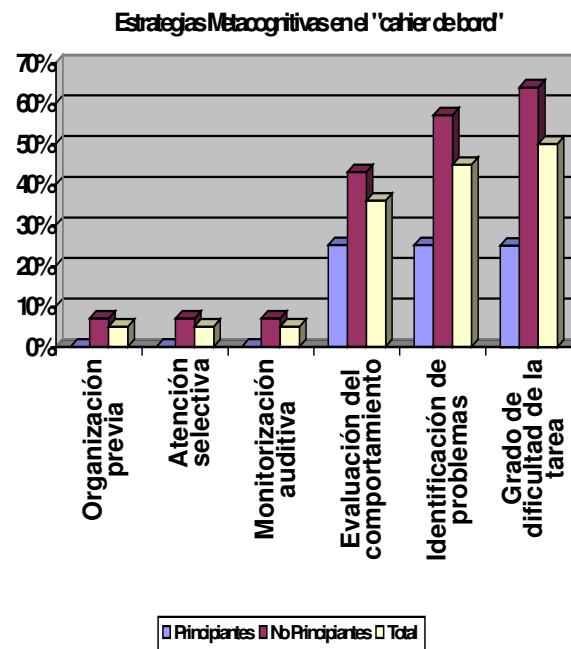
2.4. Figura nº 4: Test. Inic. Frecuencias de Calificaciones en los Grupos Exp. y Control

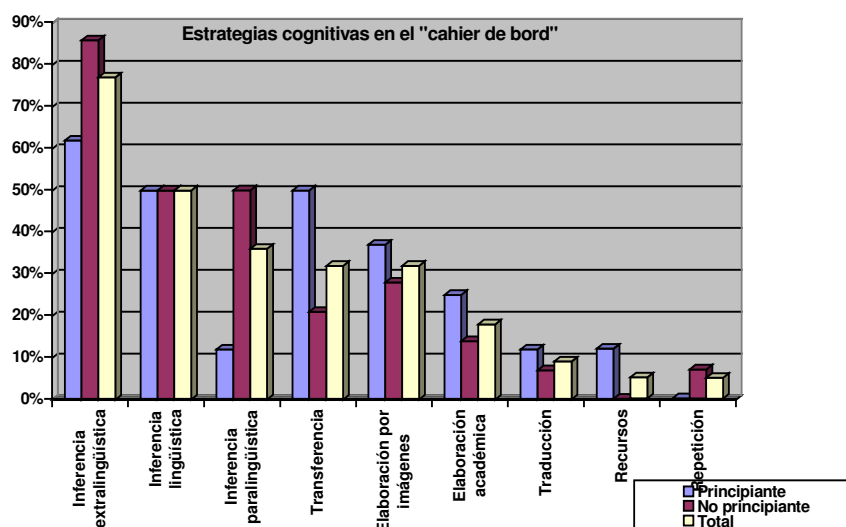
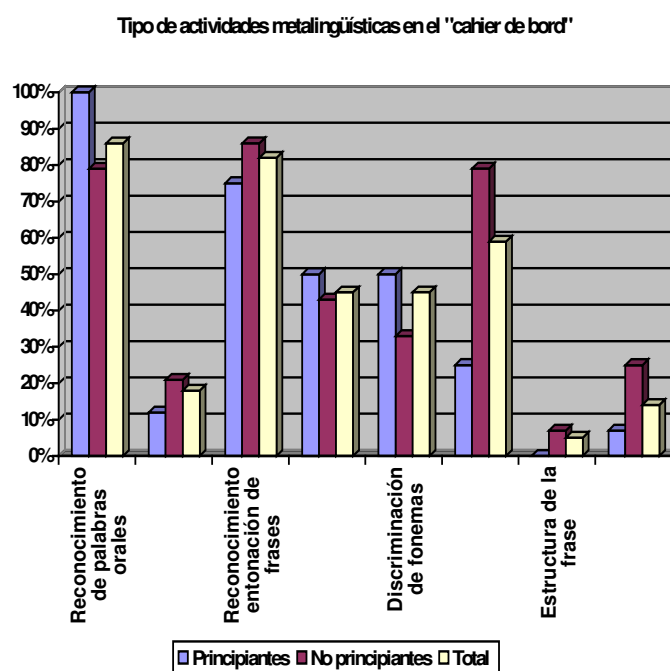


2.5. Figura nº 5: TEA. Frecuencias de Calificaciones de los Grupos Exp. y Control

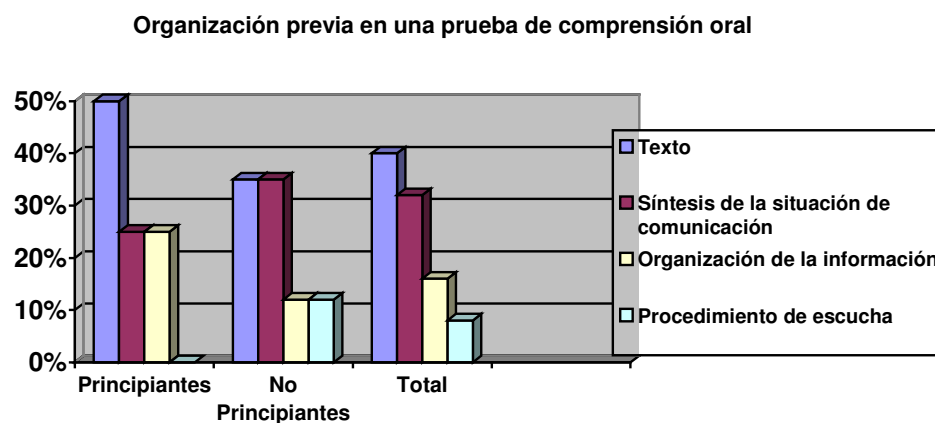


2.6. Figura nº 6: Estrategias Metacognitivas en el *cahier de bord*

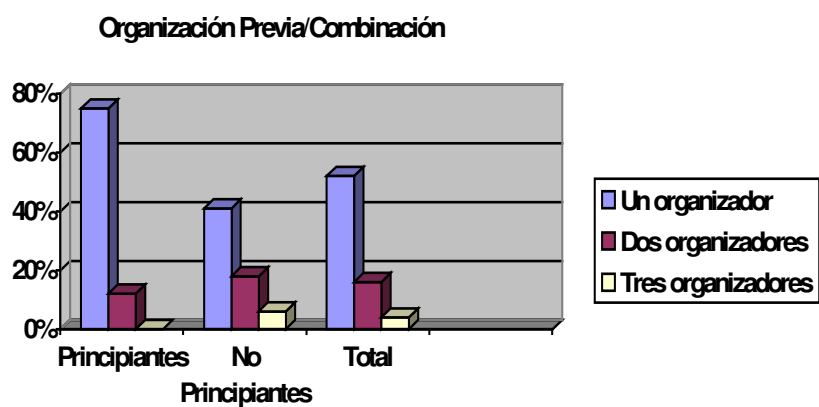


2.7. Figura nº 7: Estrategias cognitivas en el *cahier de bord*2.8. Figura nº 8: Tipo de actividades metalingüísticas en el *cahier de bord*

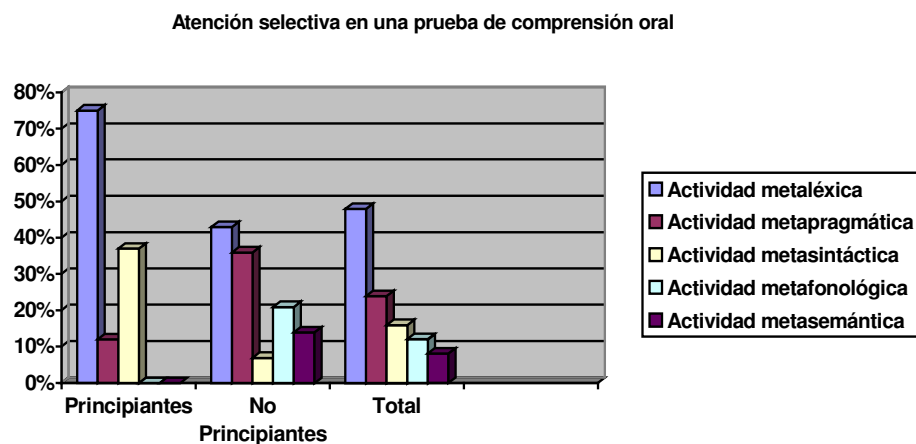
2.9. Figura nº 9: Organización previa en una prueba de comprensión oral



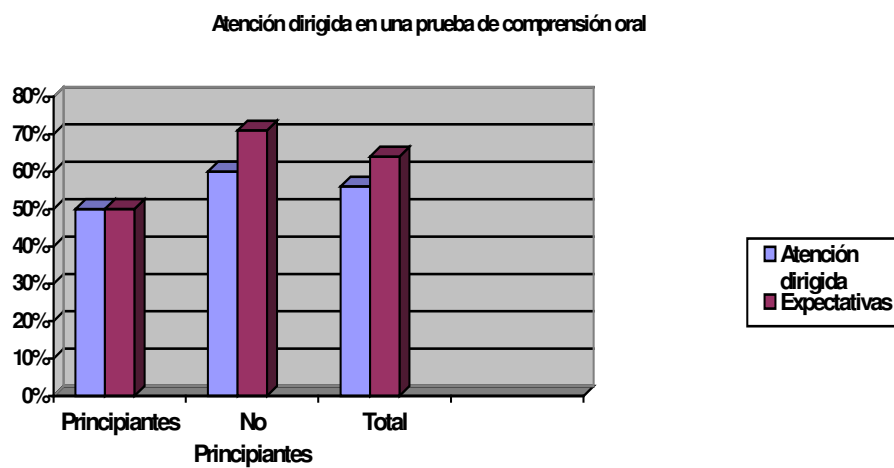
2.10. Figura nº 9.1: Organización Previa/Combinación



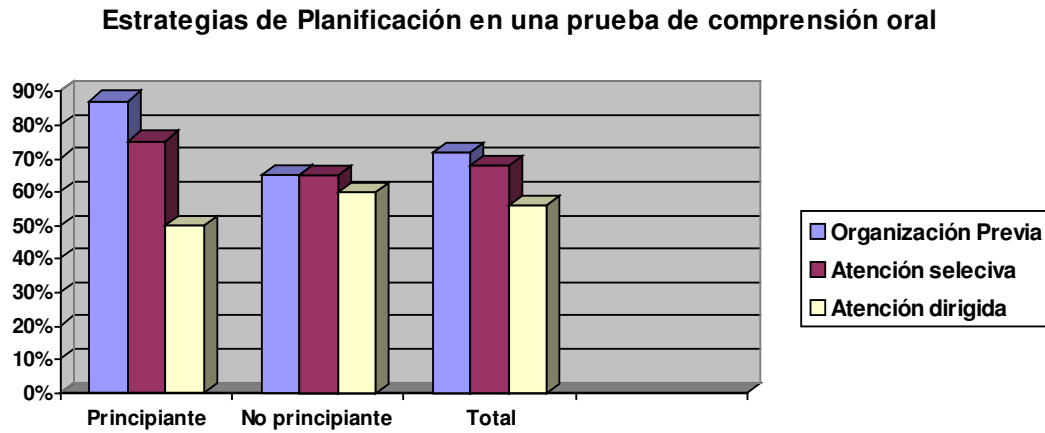
2.11. Figura nº 10: Atención selectiva en una prueba de comprensión oral



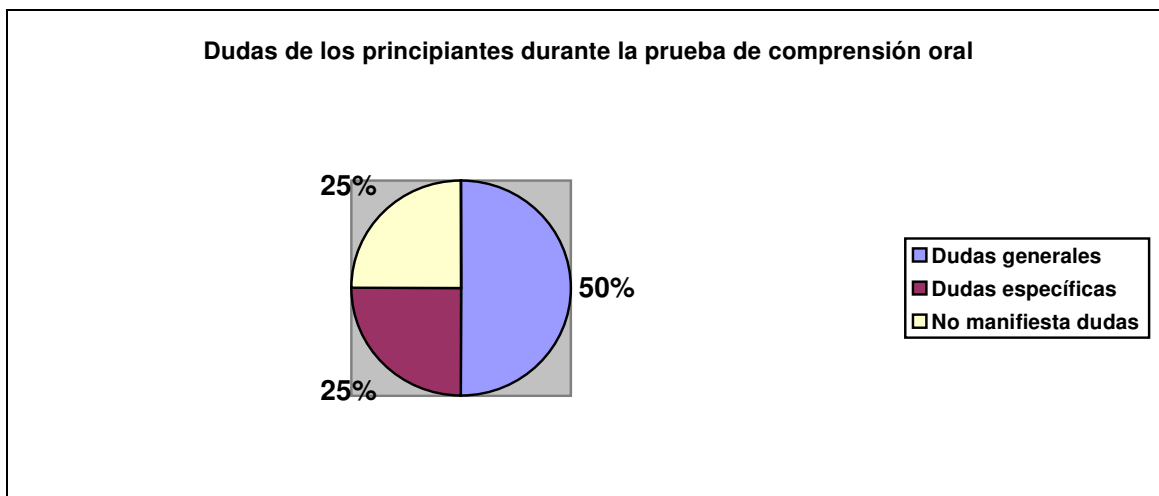
2.12. Figura nº 11: Atención dirigida en una prueba de comprensión oral



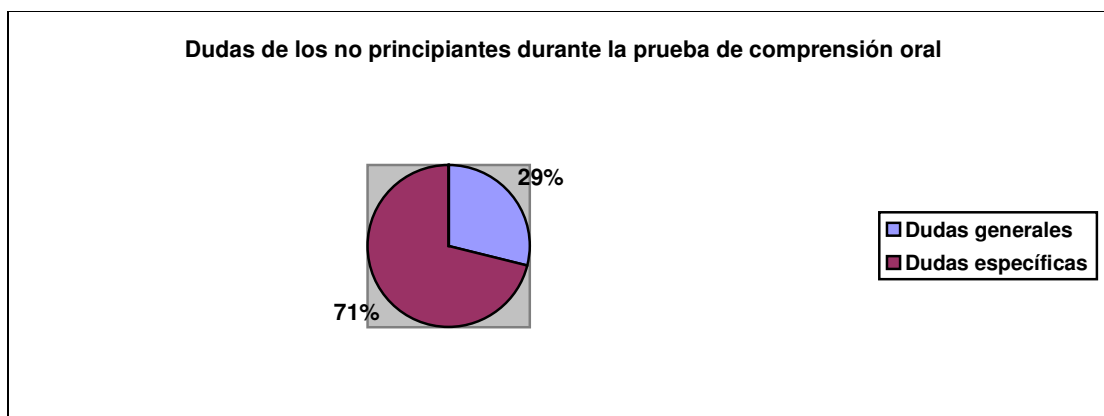
2.13. Figura nº 12: Estrategias de Planificación en una prueba de comprensión oral



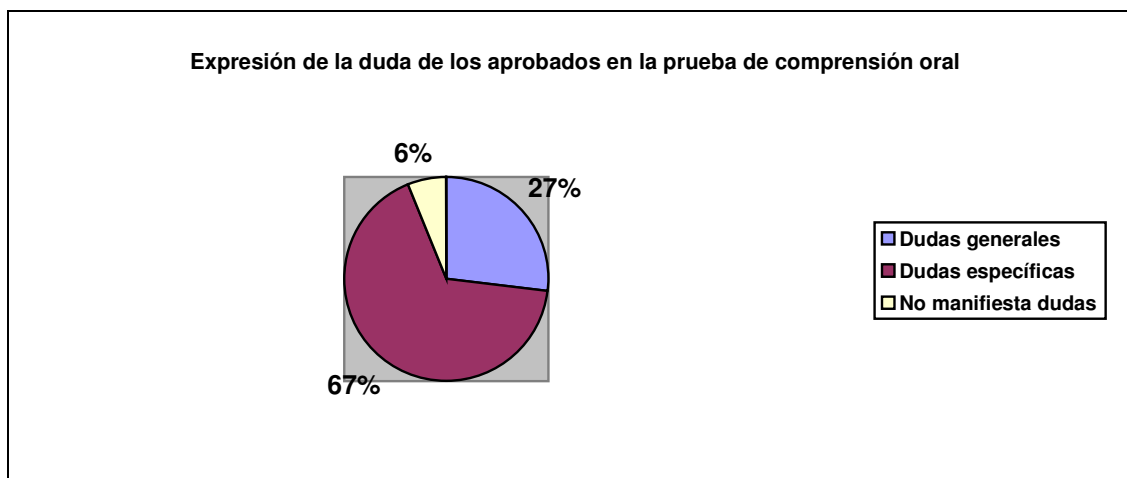
2.14. Figuras nº 13; 13.1; 13.2 y 13.3: Estrategia metacognitiva de monitorización/Correlación de dudas y resultados de la prueba de comprensión



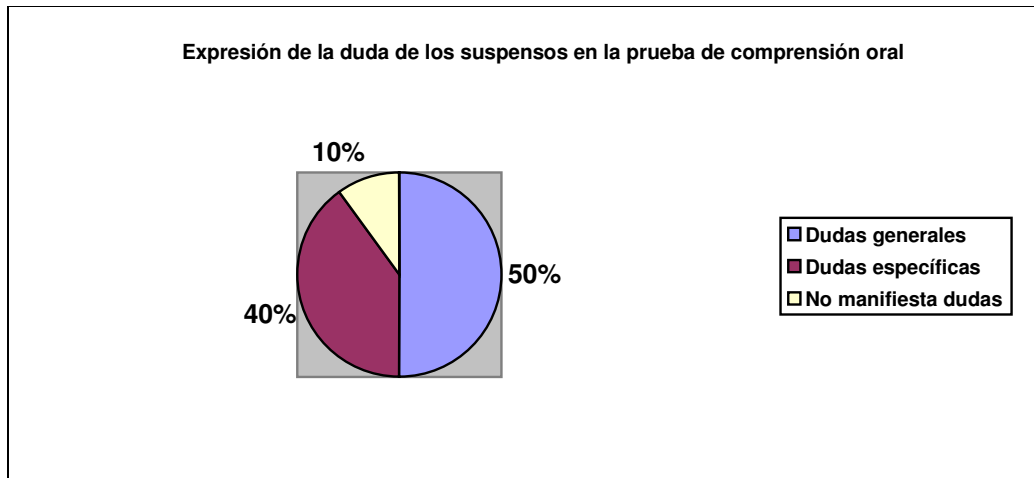
Dudas de los no principiantes durante la prueba de comprensión oral



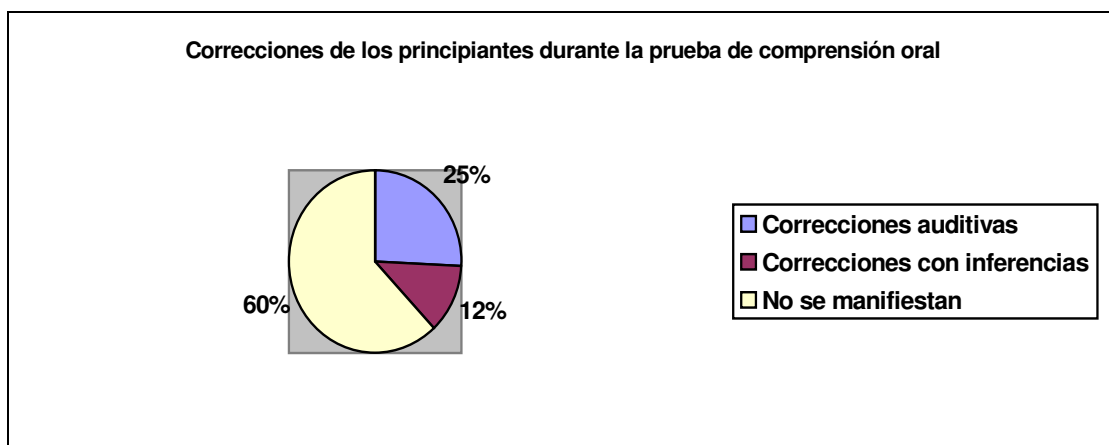
Expresión de la duda de los aprobados en la prueba de comprensión oral



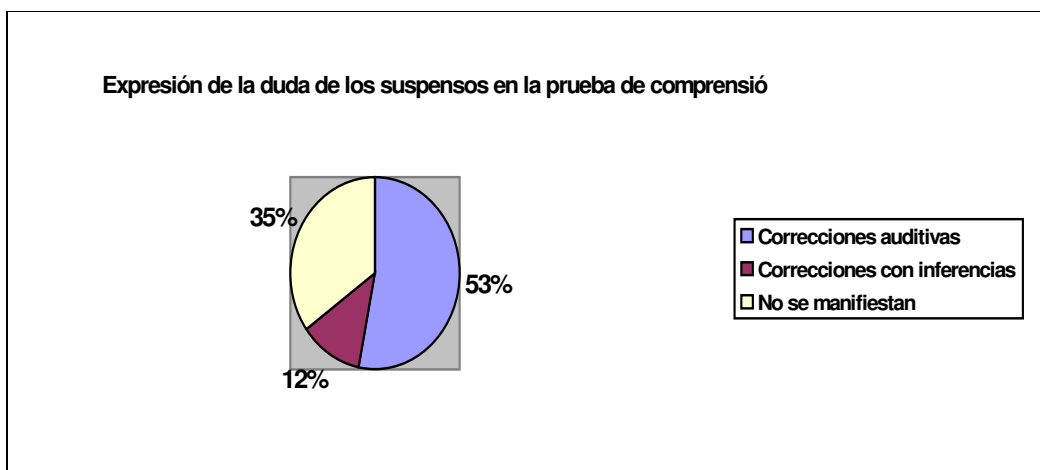
Expresión de la duda de los suspensos en la prueba de comprensión



2.15. Figuras nº 14; 14.1; 14.2 y 14.3: Estrategia Metacognitiva de Monitorización/Correlación de correcciones y resultados en la prueba de comprensión oral



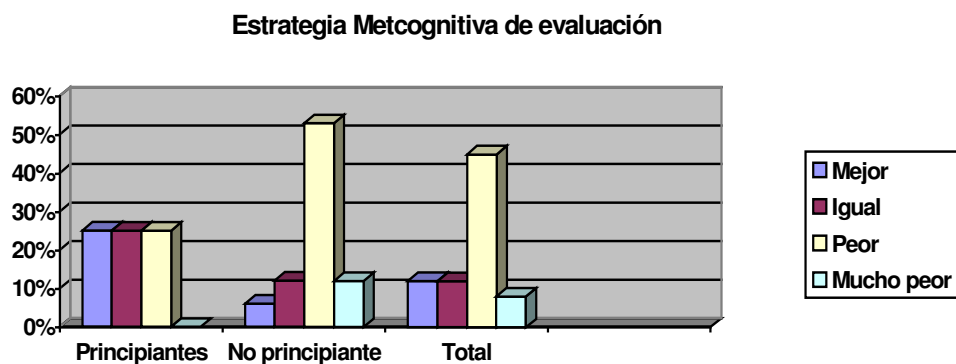
Expresión de la duda de los suspensos en la prueba de comprensión



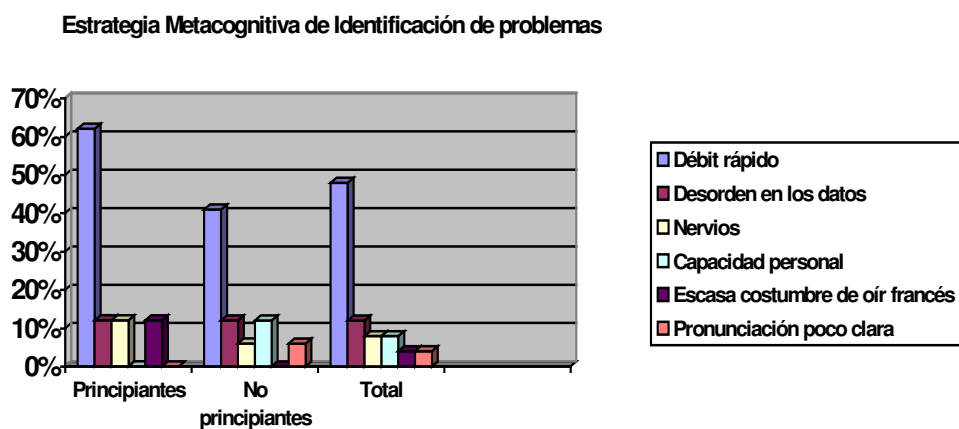
Correcciones de los suspensos en la prueba de comprensión oral



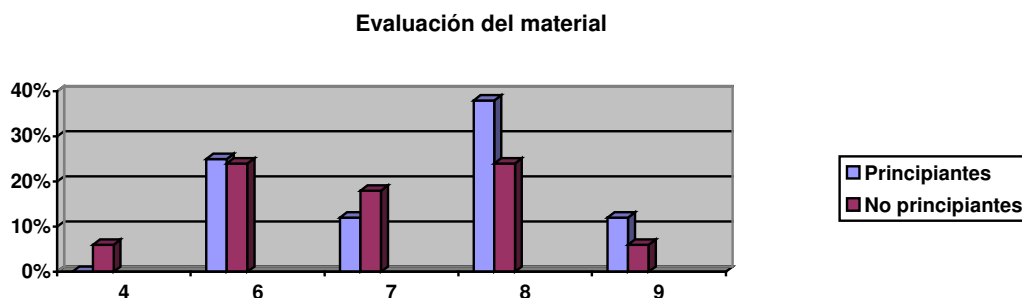
2.16. Figura nº 15: Estrategia Metcognitiva de evaluación



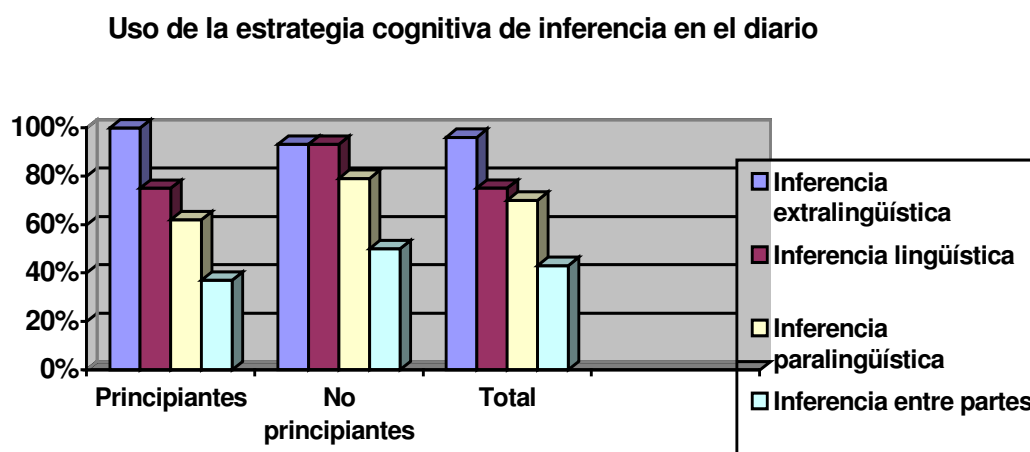
2.17. Figura nº 16: Estrategia Metacognitiva de Identificación de problemas



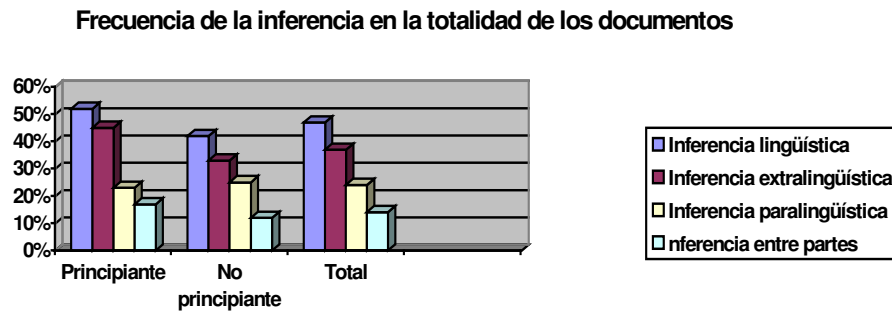
2.18. Figura nº 17: Evaluación del materia



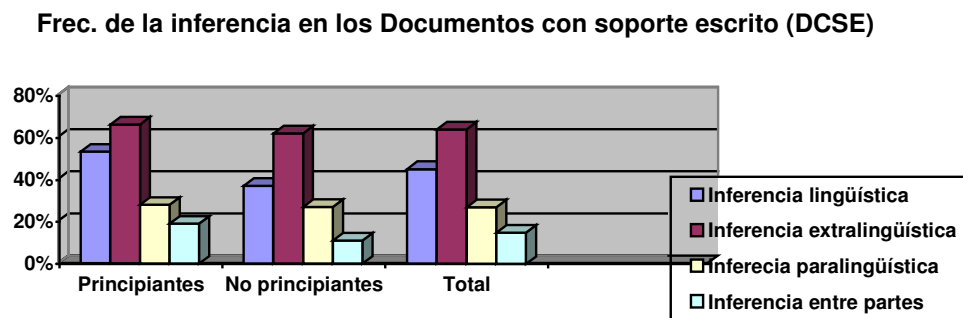
2.19. Figura nº 18: Uso de la estrategia cognitiva de inferencia en el diario



2.20. Figura nº 18.1: Frecuencia de la inferencia en la totalidad de los documentos

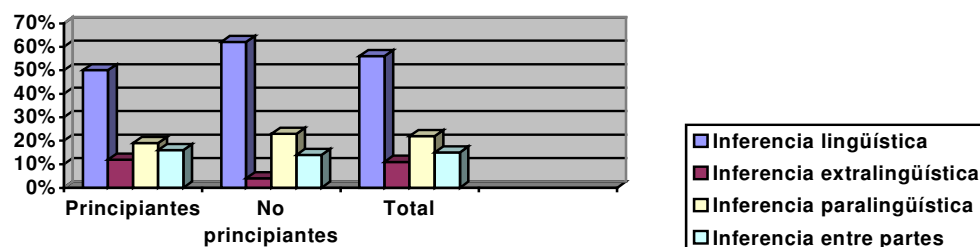


2.21. Figura nº 18.2: Frec. de la inferencia en los Documentos con soporte escrito (DCSE)



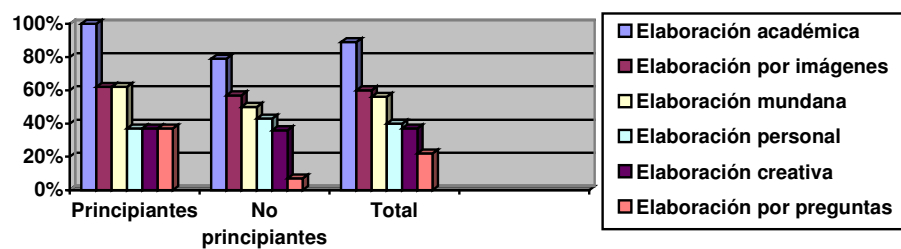
2.22. Figura nº 18.3: Frec. de la inferencia en los Documentos sin soporte escrito (DSSE)

Frec. de la inferencia en los Documentos sin soporte escrito (DSSE)

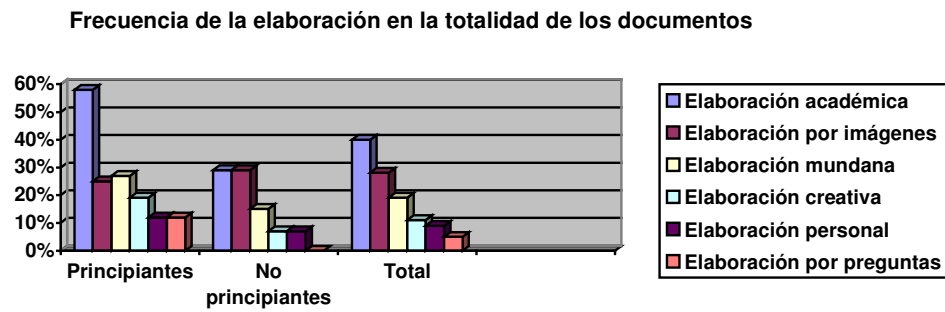


2.23. Figura nº 19: Uso de la estrategia cognitiva de elaboración en el diario

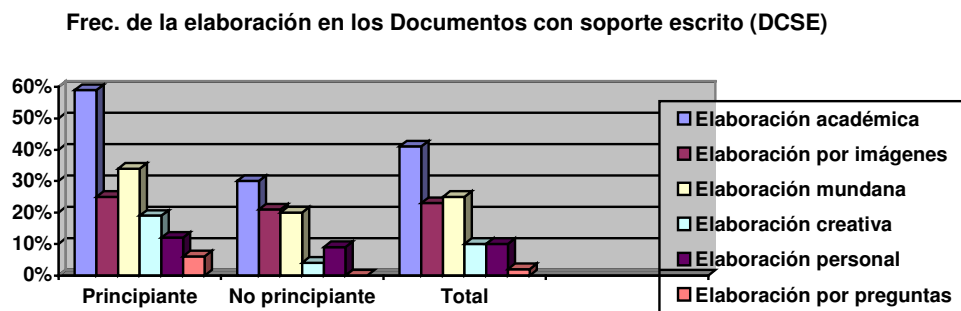
Uso de la estrategia cognitiva de elaboración en el diario



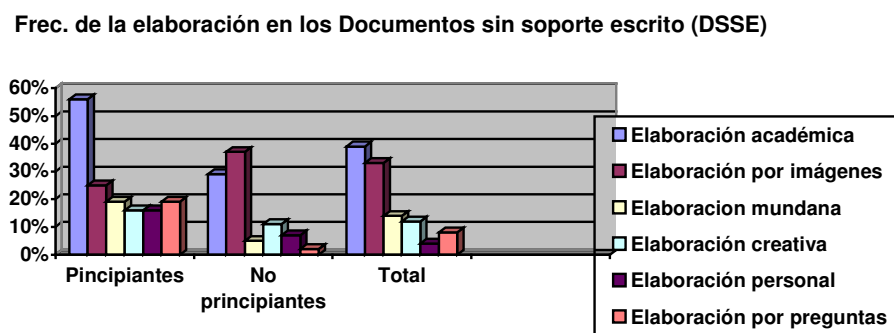
2.24. Figura nº 19.1: Frecuencia de la elaboración en la totalidad de los documentos



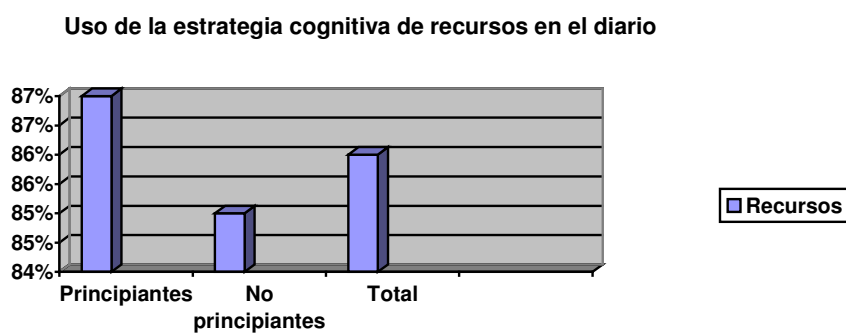
2.25. Figura nº 19.2: Frec. de la elaboración en los Documentos con soporte escrito (DCSE)



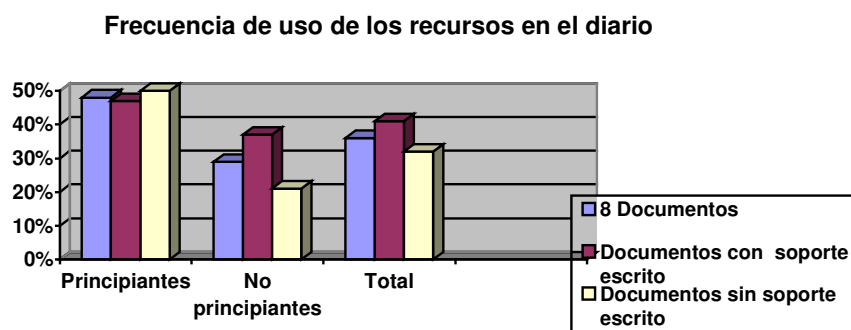
2.26. Figura 19.3: Frec. de la elaboración en los Documentos sin soporte escrito (DSSE)



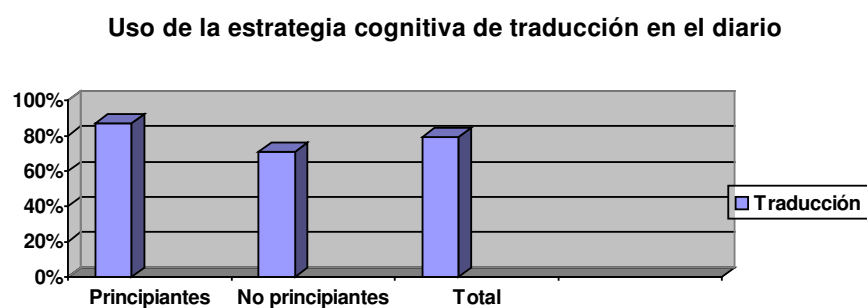
2.27. Figura 20: Uso de la estrategia cognitiva de recursos en el diario



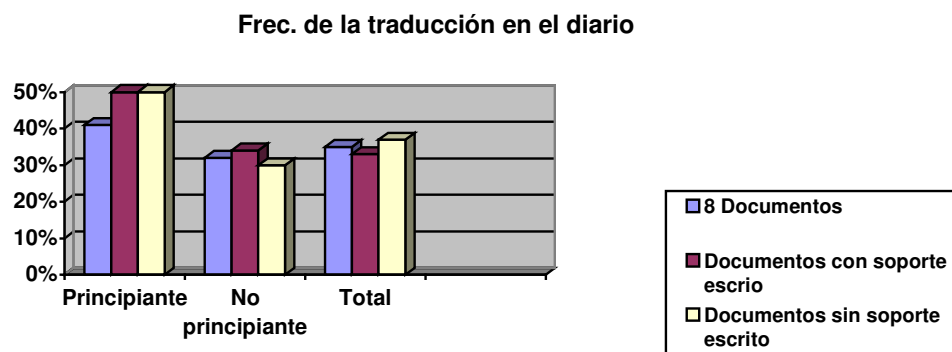
2.28. Figura nº 20.1: Frecuencia de uso de los recursos en el diario



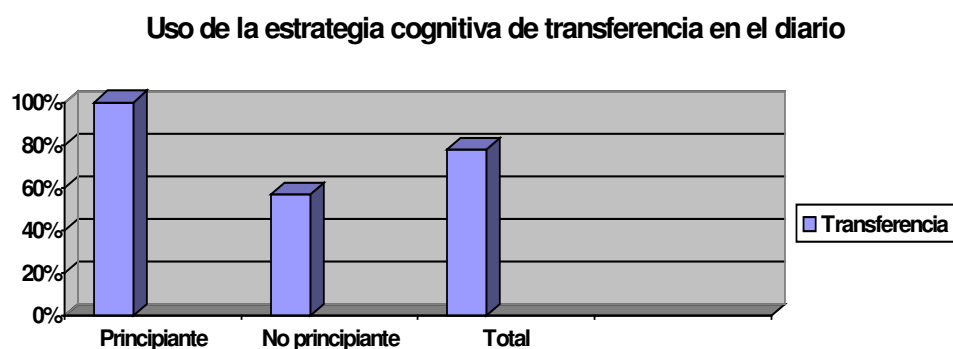
2.29 Figura nº 21: Uso de la estrategia cognitiva de traducción en el diario



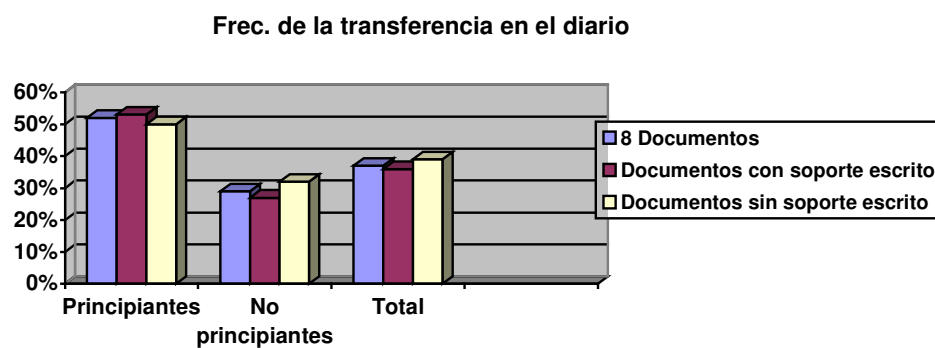
2.30. Figura 21.1: Frec. de la traducción en el diario



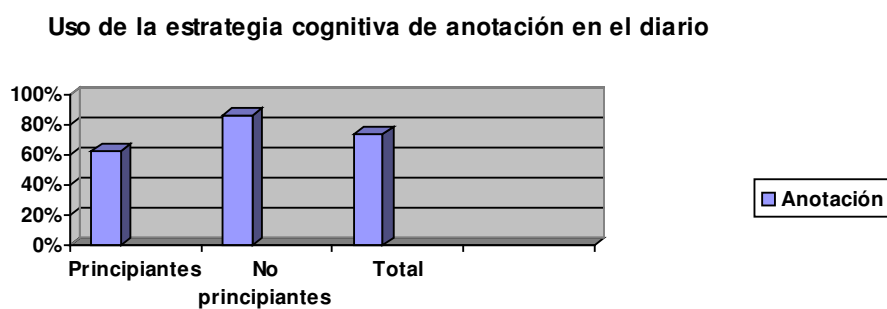
2.31. Figura nº 22: Uso de la estrategia cognitiva de transferencia en el diario



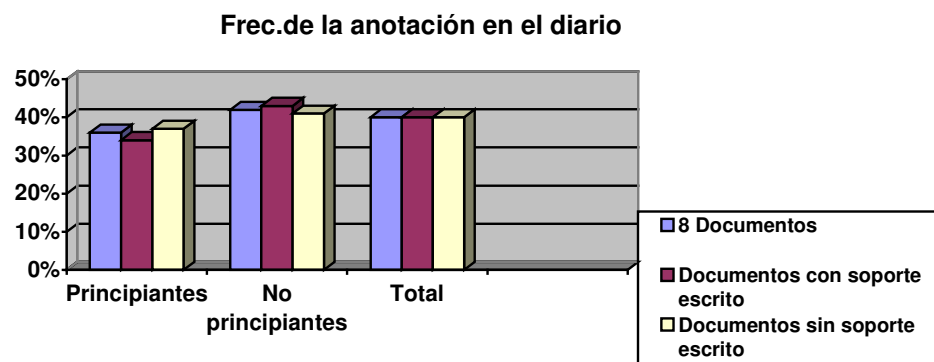
2.32. Figura nº 22.1: Frec. de la transferencia en el diario



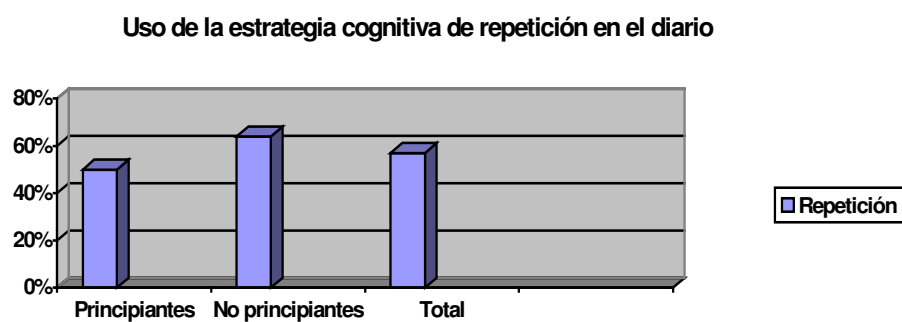
2.33. Figura nº 23 : Uso de la estrategia cognitiva de anotación en el diario



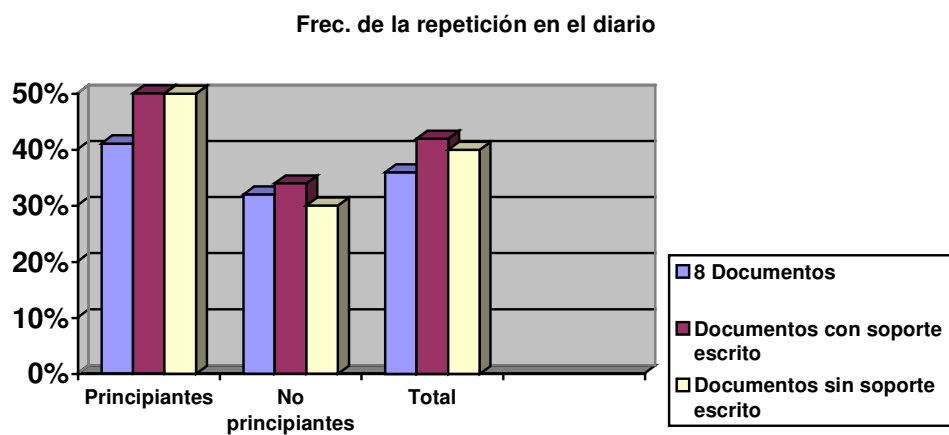
2.34. Figura nº 23.1: Frec.de la anotación en el diario



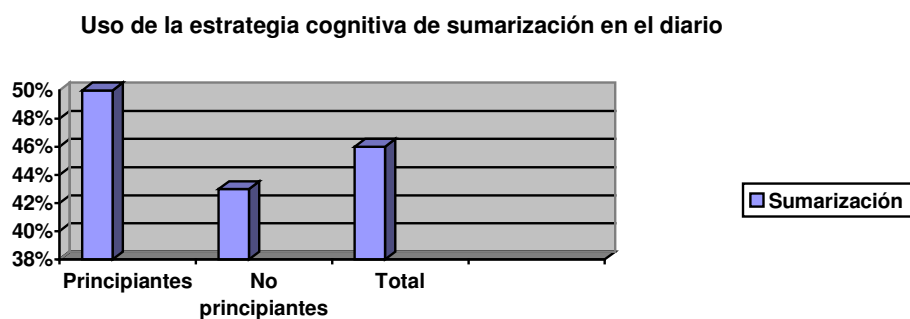
2.35. Figura nº 24: Uso de la estrategia cognitiva de repetición en el diario



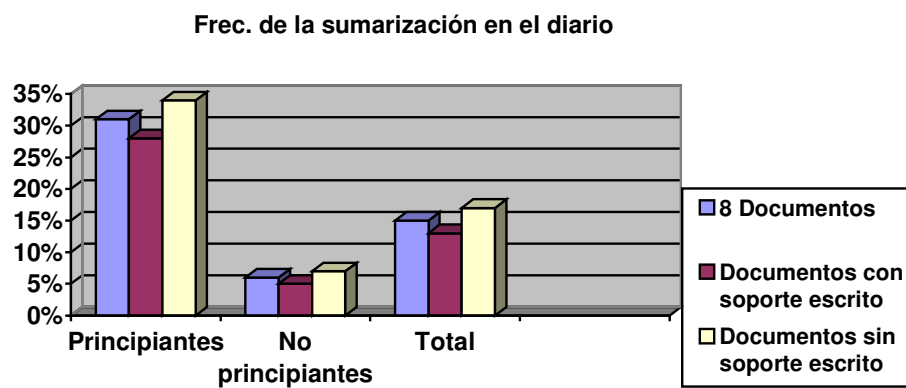
2.36. Figura nº 24.1: Frec. de la repetición en el diario



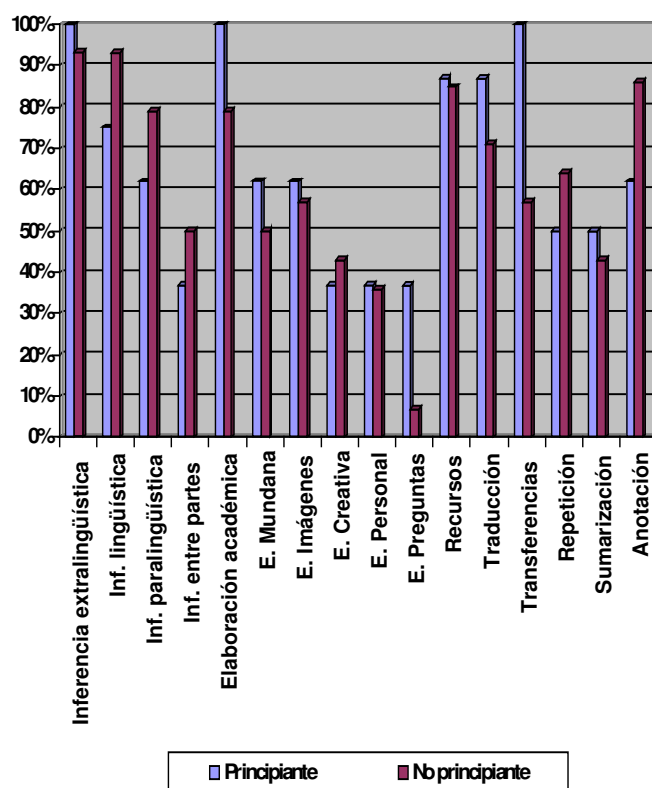
2.37. Figura nº 25: Uso de la estrategia cognitiva de sumarización en el diario



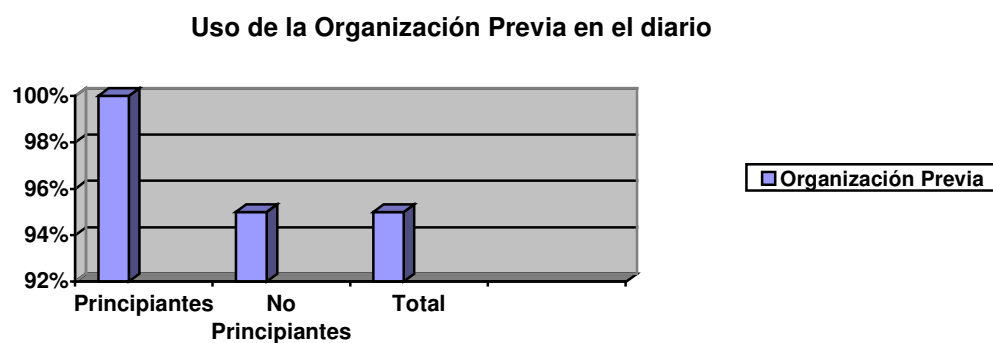
2.38. Figura nº 25.1: Frec. de la sumariación en el diario



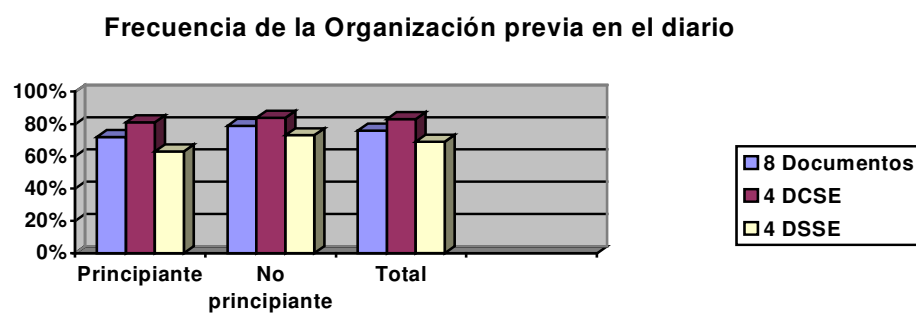
2.39. Figura nº 26: Uso de las estrategias cognitivas en el diario



2.40. Figura nº 27: Uso de la Organización Previa en el diario



2.41. Figura nº 27.1: Frecuencia de la Organización previa en el diario



2.42. Figura nº 27.2: Frecuencia de uso de los organizadores en la totalidad de los documentos

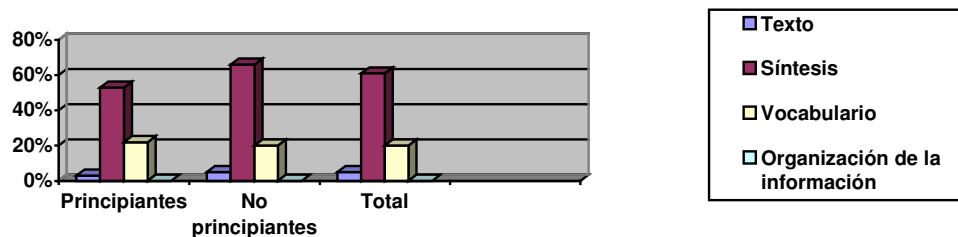


2.43. Figura nº 27.3: Frecuencia de uso de los organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE)



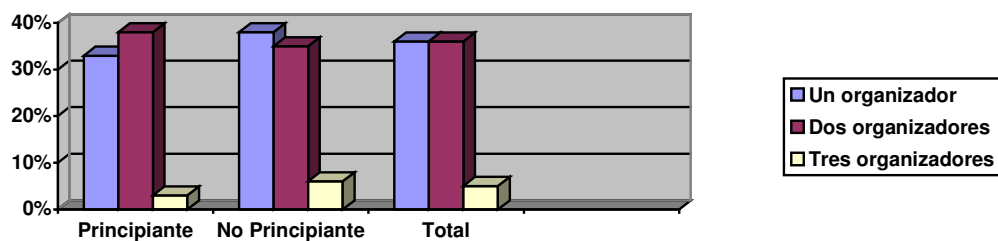
2.44. Figura nº 27.4: Frec. de uso de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

Frec. de uso de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)



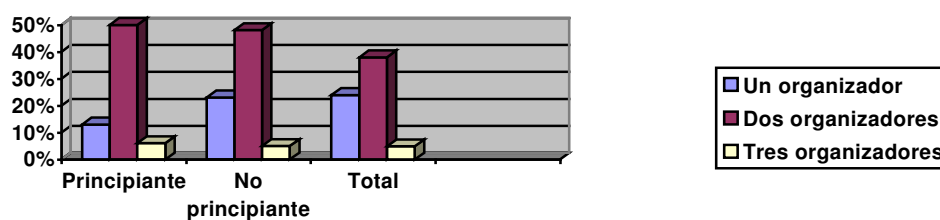
2.45. Figura nº 28: Combinación de organizadores en todos los documentos

Combinación de organizadores en todos los documentos



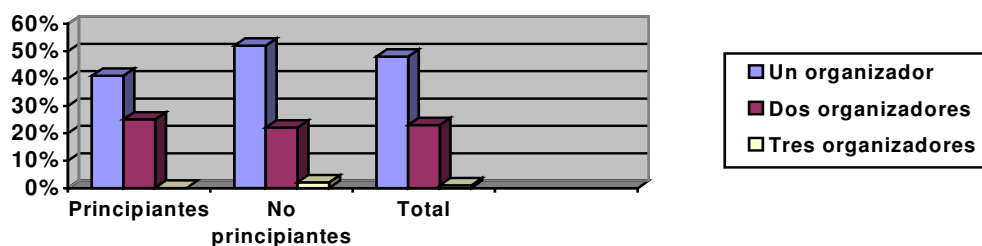
2.46. Figura nº 28.1: Combinación de organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE)

Combinación de organizadores en los documentos con soporte escrito (DCSE)

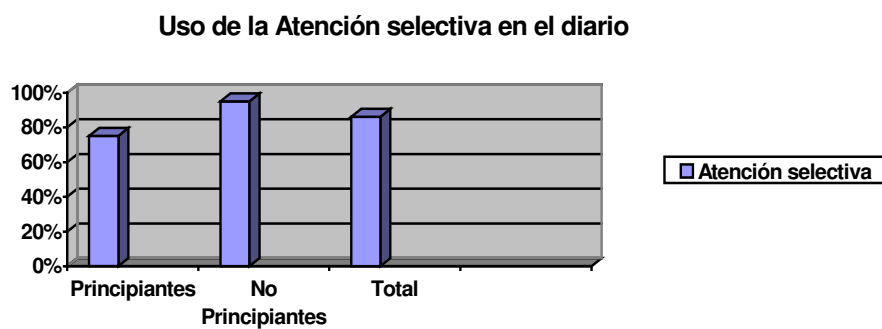


2.47. Figura nº 28.2: Combinación de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

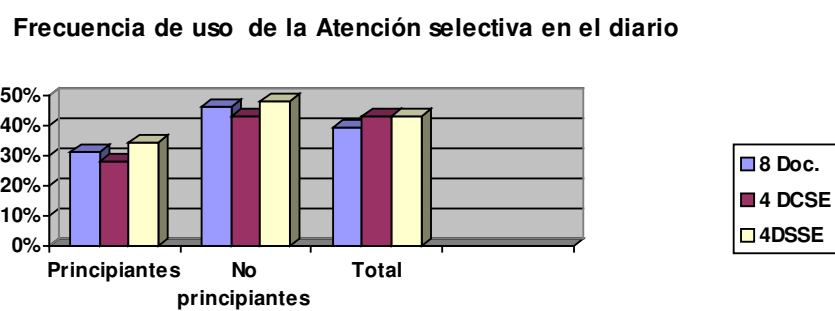
Combinación de organizadores en los documentos sin soporte escrito (DSSE)



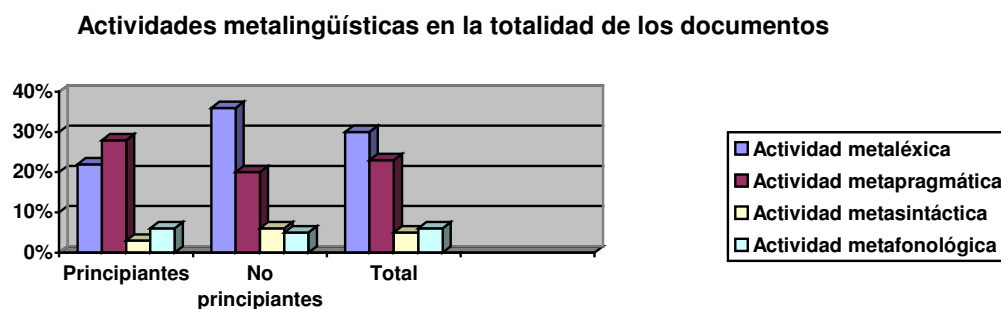
2.48. Figura nº 29: Uso de la Atención selectiva en el diario



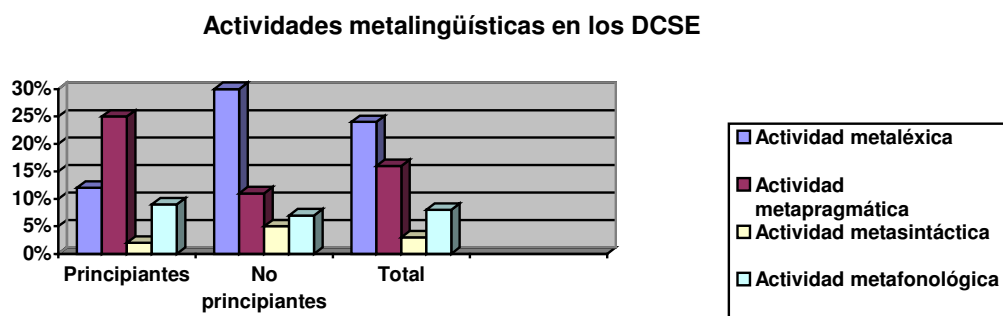
2.49. Figura nº 29.1: Frecuencia de uso de la Atención selectiva en el diario



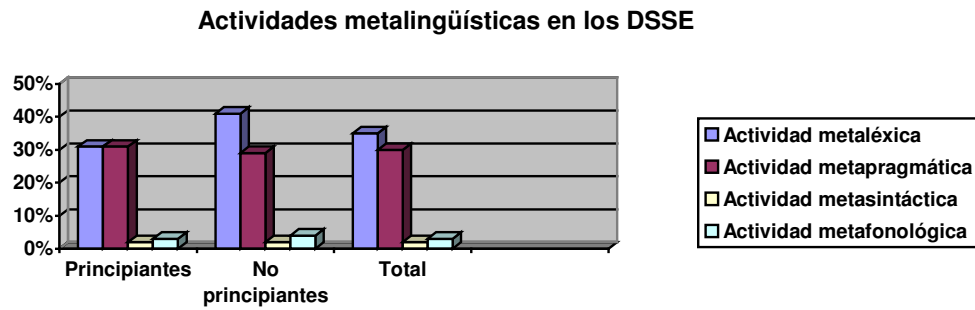
2.50. Figura nº 29.2: Actividades metalingüísticas en la totalidad de los documentos



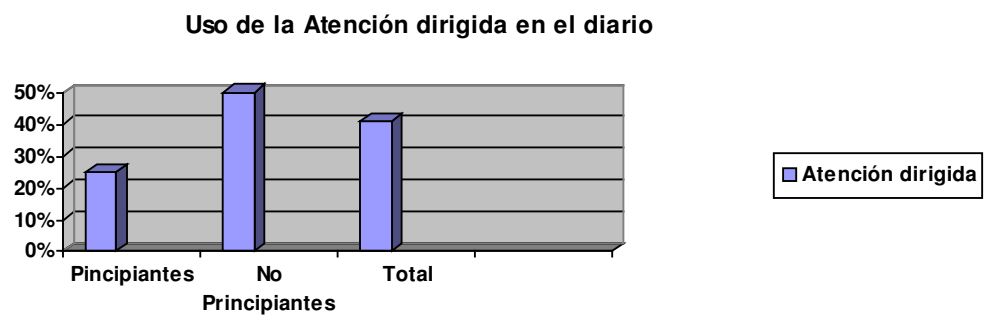
2.51. Figura nº 29.3: Actividades metalingüísticas en los DCSE



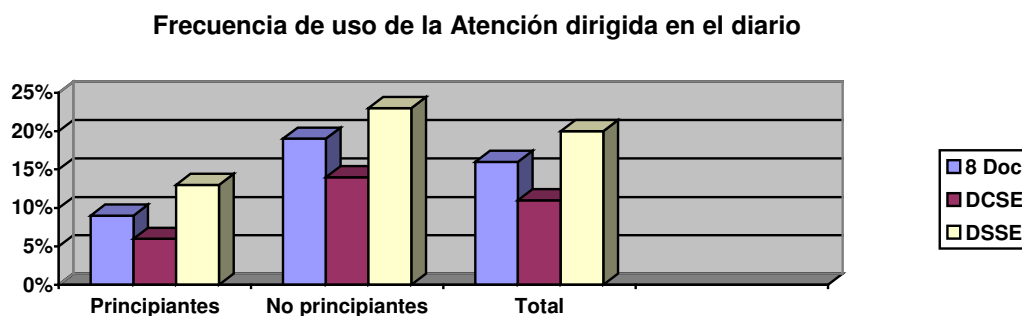
2.52. Figura nº 29.4: Actividades metalingüísticas en los DSSE



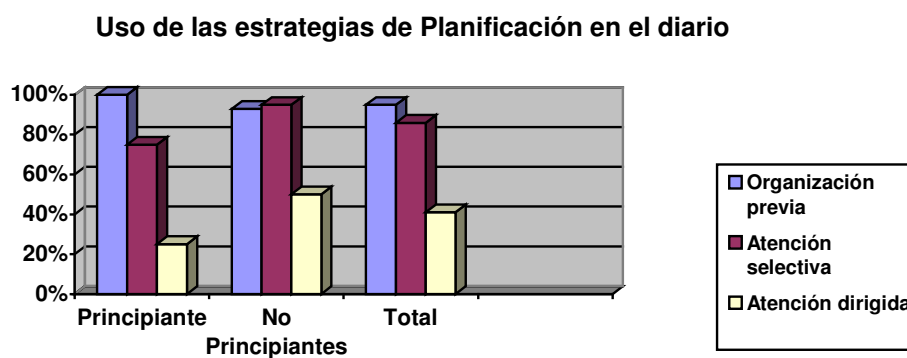
2.53. Figura nº 30: Uso de la Atención dirigida en el diario



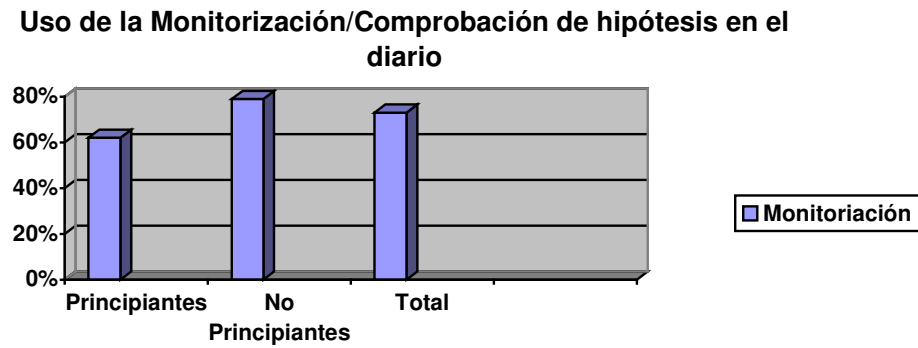
2.54. Figura nº 30.1: Frecuencia de uso de la Atención dirigida en el diario



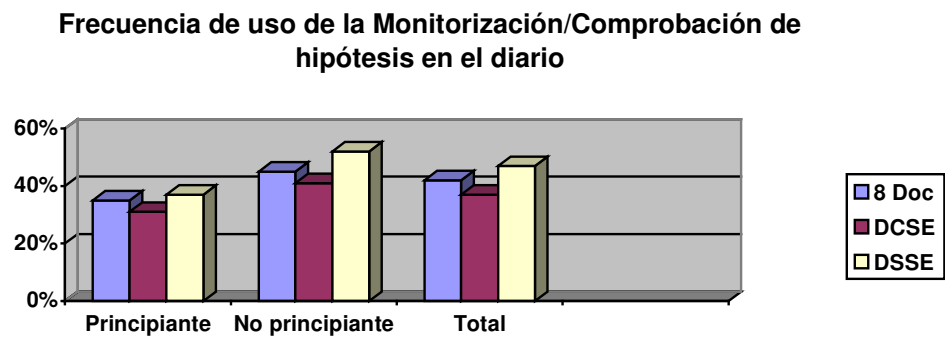
2.55. Figura nº 31: Uso de las estrategias de Planificación en el diario



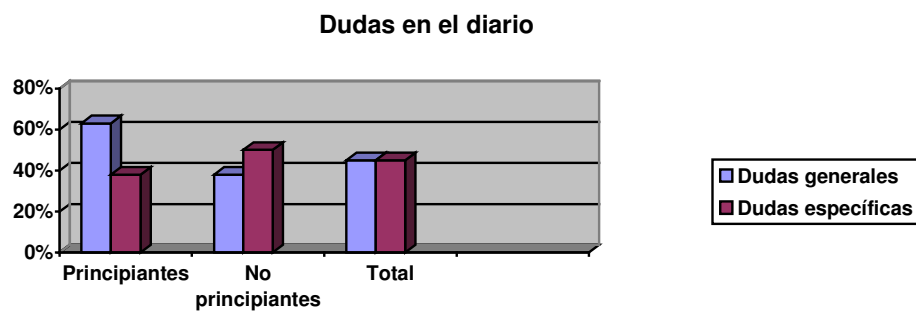
2.56. Figura nº 32: Uso de la Monitorización/Comprobación de hipótesis en el diario



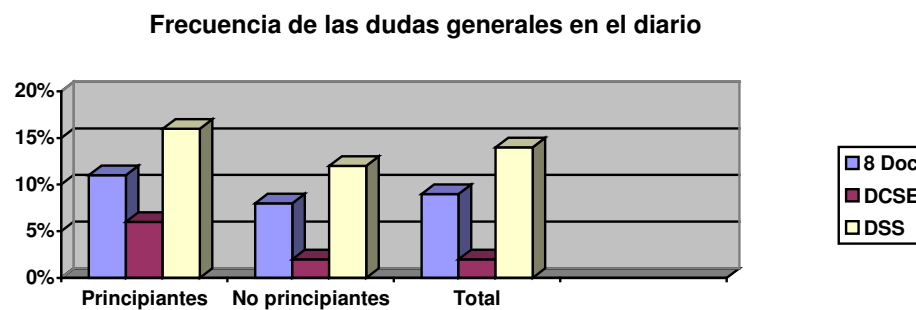
2.57. Figura nº 32.1: Frecuencia de uso de la Monitorización/Comprobación de hipótesis en el diario



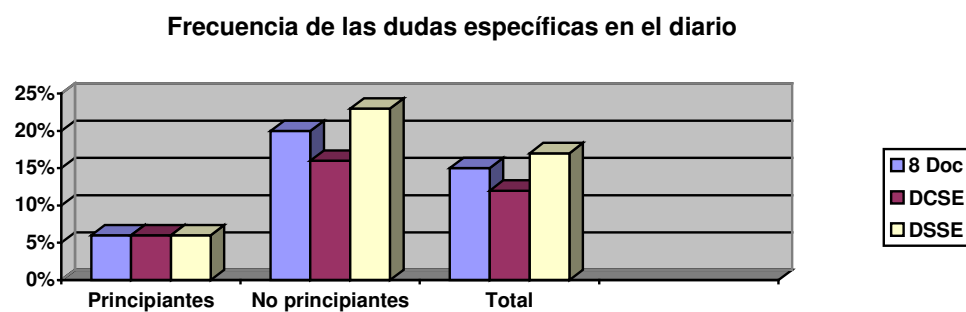
2.58. Figura nº 33: Dudas en el diario



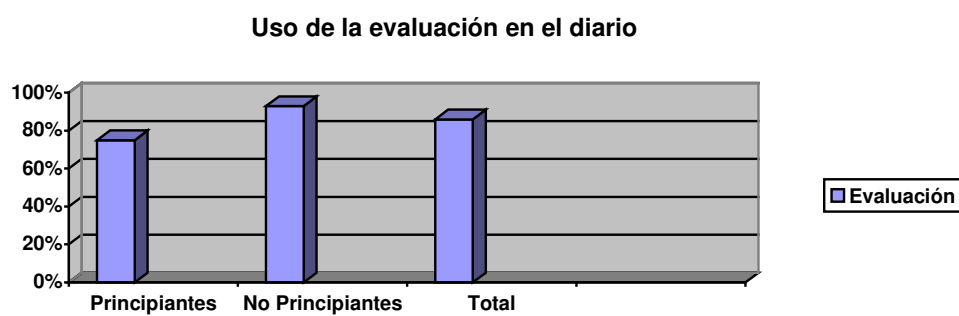
2.59. Figura nº 33.1: Frecuencia de las dudas generales en el diario



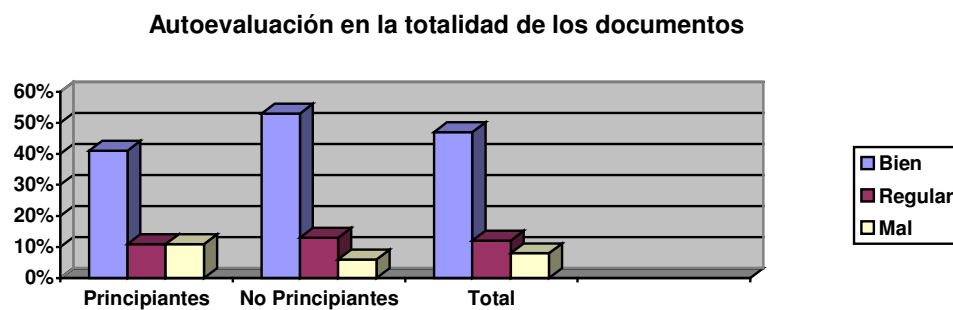
2.60. Figura nº 33.2: Frecuencia de las dudas específicas en el diario



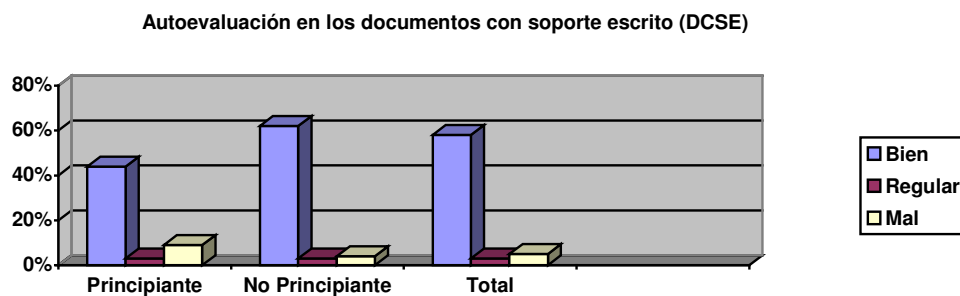
2.61. Figura nº 34: Uso de la evaluación en el diario



2.62. Figura nº 34.1: Autoevaluación en la totalidad de los documentos

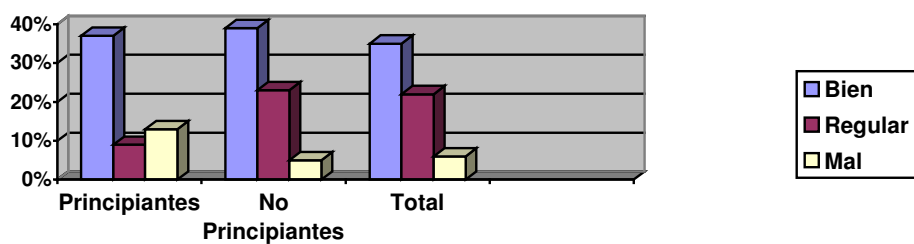


2.63. Figura nº 34.2: Autoevaluación en los documentos con soporte escrito (DCSE)



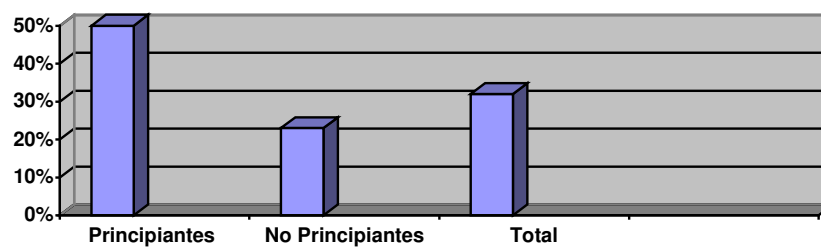
2.64. Figura 34.3: Autoevaluación en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

Autoevaluación en los documentos sin soporte escrito (DSSE)

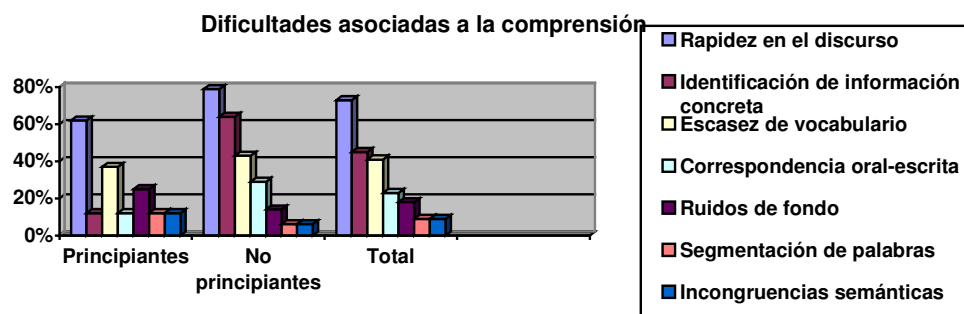


2.65. Figura nº 35: Uso de la Evaluación de estrategias en el diario

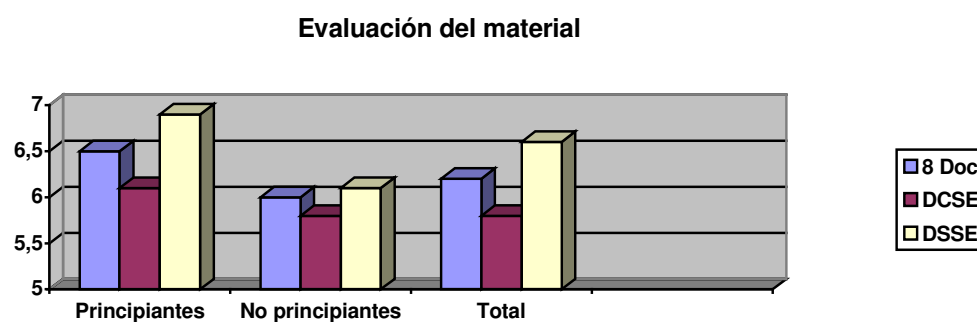
Uso de la Evaluación de estrategias en el diario



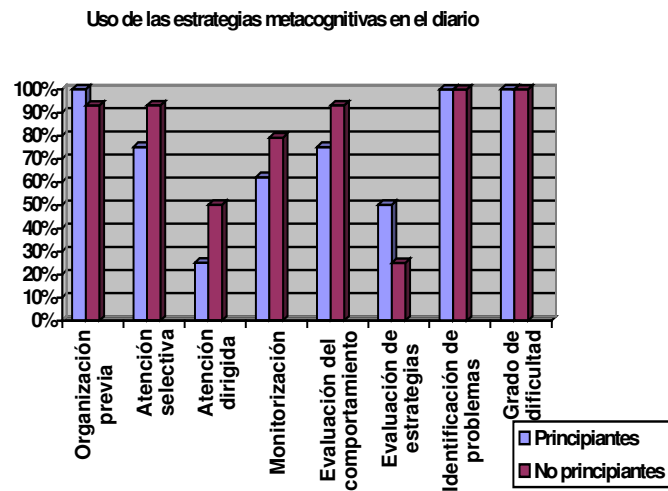
2.66. Figura nº 36: Dificultades asociadas a la comprensión



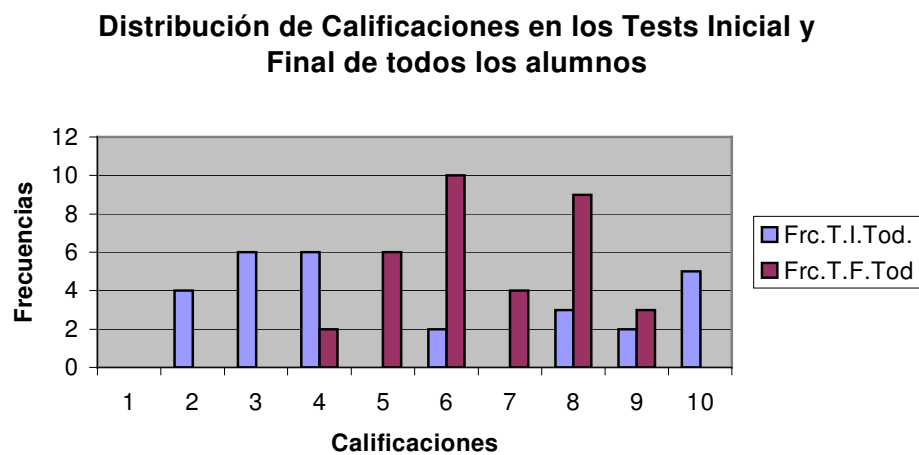
2.67. Figura nº 37: Evaluación del material



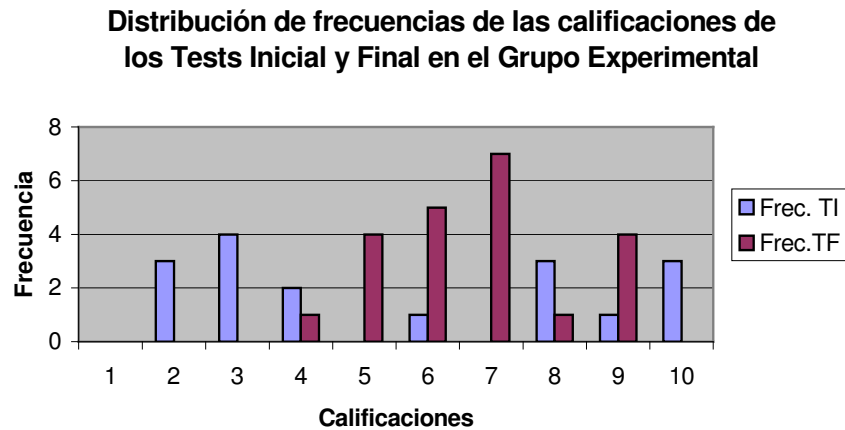
2.68. Figura nº 38: Uso de las estrategias metacognitivas en el diario



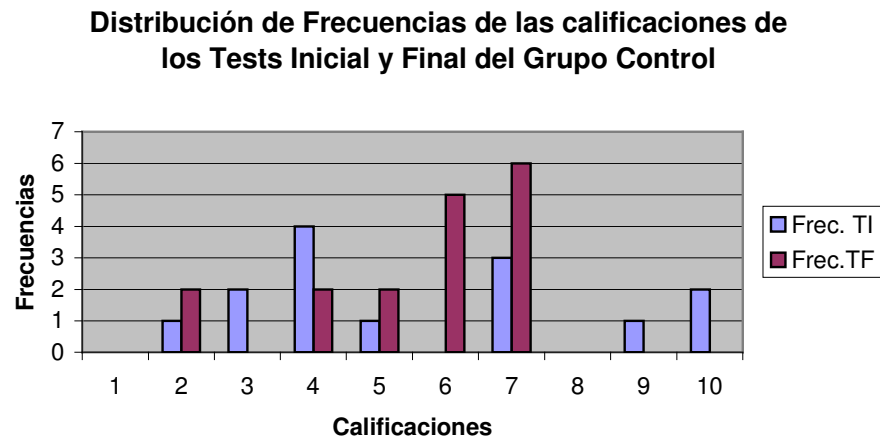
2.69. Figura nº 39 : Distribución de Calificaciones en los Tests Inicial y Final de todos los alumnos



2.70. Figura nº 40: Distribución de frecuencias de las calificaciones de los Tests Inicial y Final en el Grupo Experimental



2.71. Figura nº 41: Distribución de Frecuencias de las calificaciones de los Tests Inicial y Final del Grupo Control



3. Anexo de Tablas

3.1. Tabla nº 1: Datos estadísticos correspondientes a las Calificaciones (*Test* Inicial y T.E.A - conjunto y según experiencia)

Datos correspondientes a las Calificaciones obtenidas en el *Test* Inicial y el T.E.A por los alumnos, en conjunto y agrupados según su experiencia previa en el aprendizaje de Francés.

| | T.E.A. | TEST INICIAL |
|-------------------------|---------------|---------------------|
| TODOS | | |
| Media | 3,82 | 5,69 |
| Desv estand. | 1,64 | 2,68 |
| Mediana | 4 | 4,4 |
| Coef. Var. | 42,9 | 47,1 |
| N | 41 | 31 |
| PRINCIPIANTES | | |
| Media | 3,18 | 3,3 |
| Desv estand. | 0,75 | 0,85 |
| Mediana | 3 | 3,3 |
| Coef. Var | 23,6 | 3,3 |
| N | 11 | 11 |
| NO PRINCIPIANTES | | |
| Media | 4,07 | 7,01 |
| Desv estand. | 1,82 | 2,41 |
| Mediana | 4 | 7,15 |
| Coef. Var. | 44,7 | 9,9 |
| N | 30 | 20 |

3.2. Tabla nº 2: Distribución de alumnos Principiantes y No Principiantes entre los Grupos Experimental y Control.

| GRUPO | PRINCIPIANTES | NO PRINCIPIANTES |
|--------------|---------------|------------------|
| TODOS | 11 | 30 |
| EXPERIMENTAL | 8 | 14 |
| CONTROL | 3 | 16 |

3.3. Tabla nº 3: *Datos estadísticos correspondientes a las Calificaciones (Test Inicial y T.E.A – conjunto, Control y Experimental)*

Datos correspondientes a las Calificaciones obtenidas en el *Test* Inicial y el T.E.A por los alumnos, en conjunto y distribuidos en los dos grupos, Control y Experimental.

| | T.E.A. | TEST INICIAL |
|--------------------|--------|--------------|
| TODOS | | |
| Media | 3,82 | 5,69 |
| Desv estand. | 1,64 | 2,68 |
| Mediana | 4 | 4,4 |
| Coef. Var. | 42,9 | 47,1 |
| N | 41 | 31 |
| GRUPO CONTROL | | |
| Media | 3,74 | 5,74 |
| Desv estand. | 1,52 | 2,45 |
| Mediana | 4 | 4,95 |
| Coef. Var | 40,7 | 42,7 |
| N | 19 | 14 |
| GRUPO EXPERIMENTAL | | |
| Media | 3,91 | 5,66 |
| Desv estand. | 1,77 | 2,93 |
| Mediana | 4 | 4,4 |
| Coef. Var. | 45,3 | 51,9 |
| N | 22 | 17 |

3.4. Tabla nº 4: Estrategias Cognitivas y respuestas correctas durante la prueba de comprensión oral

| Preguntas | Estrategias | Total 25 alumnos | Princip. 8 alumnos | N. Princip 17 alumnos |
|-----------|--|---------------------|-----------------------|--------------------------|
| nº 1 | Inferencia Transferencia errónea: Inferencias Elaboraciones erróneas | 84% | 62% | 95% |
| nº 2 | Transferencia | 100% | 100% | 100% |
| nº 3 | Transferencia errónea: Ausencia de inferencia por partes | 36% | 12% | 41% |
| nº 4 | Transferencia Fallo en estimación del Input | 32% | - | 41% |
| nº 5 | Idem | 32% | 25% | 35% |
| nº 6 | Transferencia | 84% | 100% | 76% |
| nº 7 | Fallo en la atención selectiva | 56% | 25% | 71% |
| nº 8 | Surdité: Oposiciones no discriminadas | - | - | - |

3.5. Tabla nº 5: Estrategias Metacognitivas. Grupo Completo (McNEMAR)

Resultados de la aplicación de la prueba estadística McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|--------------------------------------|---|----|----------|----------|-------|
| I.1. Organización Previa | 0 | 17 | 15.06 | 0.0005 | S**** |
| 2. Atención dirigida | 0 | 9 | 7.11 | 0.005 | S*** |
| 3. Atención Selectiva | 0 | 16 | 14.06 | 0.0005 | S**** |
| II.1. Monitorización | 0 | 14 | 12.07 | 0.0005 | S**** |
| III.1. Evaluación del comportamiento | 0 | 9 | 7.11 | 0.005 | S*** |
| 2. Evaluación de Estrategias | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| IV.1. Identificación de problemas | 0 | 9 | 7.11 | 0.05 | S*** |
| IV.2. Grado de dificultad | 0 | 11 | 9.09 | 0.005 | S**** |

3.6. Tabla nº 6: Estrategias Metacognitivas. Grupo Principiante (McNEMAR)

Resultados de la aplicación de la prueba estadística McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|---------------------------------------|---|---|----------|----------|------|
| I.1. Organización previa | 0 | 8 | 6.12 | 0.01 | S*** |
| 2. Atención dirigida | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 3. Atención selectiva | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| II. Monitorización | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| III. 1. Evaluación del Comportamiento | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| 2. Evaluación de estrategias | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| IV. Identificación de Problemas | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| V. Grado de dificultad | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |

3.7. Tabla nº 7: Estrategias Metacognitivas. Grupo No Principiante (McNEMAR)

Resultados de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|--------------------------------------|---|----|----------|----------|------|
| I.1. Organización previa | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| 2. Atención dirigida | 0 | 7 | 7 | 0.005 | S*** |
| 3. Atención selectiva | 0 | 10 | 8.1 | 0.005 | S*** |
| II. Monitorización | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| III.1. Evaluación del Comportamiento | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| 2. Evaluación de estrategias | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| IV: Identificación de Problemas | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| V. Grado de dificultad | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |

3.8. Tabla nº 8: Estrategias Cognitivas. Grupo Completo (McNEMAR)

Resultados de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|------------------------------|---|----|----------|----------|-------|
| I.1. Inferencia lingüística | 1 | 12 | 10.8 | 0.005 | S*** |
| 2. Inf. paralingüística | 2 | 6 | 1.125 | 0.20 | N.S. |
| 3. Inf. extralingüística | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 4. Inf. entre partes | 0 | 8 | 6.13 | 0.01 | S*** |
| II.1. Elaboración personal | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| 2. Elaboración mundana | 0 | 12 | 10.08 | 0.005 | S*** |
| 3. Elaboración académica | 0 | 15 | 13.02 | 0.0005 | S**** |
| 4. Elaboración por preguntas | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 5. Elaboración creativa | 0 | 8 | 6.13 | 0.01 | S*** |
| 6. Elaboración por imágenes | 1 | 6 | 2.29 | 0.10 | N.S. |
| III. Sumarización | 0 | 9 | 7.11 | 0.005 | S*** |
| IV. Traducción | 0 | 14 | 12.02 | 0.0005 | S**** |
| V. Transferencia | 0 | 10 | 8.1 | 0.005 | S*** |
| VI. Repetición | 0 | 11 | 9.09 | 0.005 | S*** |
| VII. Recursos | 0 | 15 | 13.02 | 0.0005 | S**** |
| VIII. Agrupamiento | 0 | 2 | 0.5 | 0.30 | N.S. |
| IX. Anotación | 0 | 15 | 13.02 | 0.0005 | S**** |
| X.1. Deducción | 0 | 0 | - | - | N.S. |
| X.2. Inducción | 0 | 0 | - | - | N.S. |
| XI. Sustitución | 0 | 2 | 0.5 | 0.30 | N.S. |
| XII. Memorización | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |

3.9. Tabla nº 9: Estrategias Cognitivas. Grupo Principiante (McNEMAR)

Resultado de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|------------------------------|---|---|----------|----------|------|
| I.1. Inferencia lingüística | 1 | 5 | 1.5 | 0.20 | N.S. |
| 2. Inf. paralingüística | 1 | 4 | 0 | - | N.S. |
| 3. Inf. extralingüística | 0 | 3 | 1.33 | 0.20 | N.S. |
| 4. Inf. entre partes | 0 | 3 | 1.33 | 0.20 | N.S. |
| II.1. Elaboración personal | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 2. Elaboración mundana | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 3. Elaboración académica | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| 4. Elaboración por preguntas | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| 5. Elaboración creativa | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| 6. Elaboración por imágenes | 0 | 3 | 1.33 | 0.10 | N.S. |
| III. Sumarización | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| IV. Traducción | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| V. Transferencia | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |
| VI. Repetición | 0 | 4 | 0 | - | N.S. |
| VII. Recursos | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| VIII. Agrupamiento | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| IX. Anotación | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| X. 1. Deducción | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| X. 2 Inducción | 2 | 0 | 0 | - | N.S. |
| XI. Sustitución | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| XII. Memorización | 0 | 1 | 0 | - | N.S. |

3.10. Tabla nº 10: Estrategias Cognitivas. Grupo No Principiante (McNEMAR)

Resultado de la aplicación de la prueba McNEMAR para la significación de los datos

| | A | D | χ^2 | α | S.E. |
|------------------------------|---|----|----------|----------|------|
| I.1. Inferencia lingüística | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| 2. Inf. Paralingüística | 1 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 3. Inf. Extralingüística | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 4. Inf. entre partes | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| II.1. Elaboración personal | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 2. Elaboración mundana | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| 3. Elaboración académica | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| 4. Elaboración por preguntas | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| 5. Elaboración creativa | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| 6. Elaboración por imágenes | 1 | 3 | 0 | - | N.S. |
| III. Sumarización | 0 | 5 | 3.2 | 0.05 | S* |
| IV. Traducción | 0 | 8 | 6.12 | 0.01 | S*** |
| V. Transferencia | 0 | 6 | 4.16 | 0.025 | S** |
| VI. Repetición | 0 | 7 | 5.14 | 0.025 | S** |
| VII. Recursos | 0 | 9 | 7.1 | 0.005 | S*** |
| VIII. Agrupamiento | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| IX. Anotación | 0 | 10 | 8.1 | 0.005 | S*** |
| X. 1. Deducción | 0 | 0 | 0 | - | N.S. |
| X. 2 Inducción | 1 | 0 | 0 | - | N.S. |
| XI. Sustitución | 0 | 2 | 0 | - | N.S. |
| XII. Memorización | 0 | 4 | 2.25 | 0.10 | N.S. |

3.11. Tabla nº 11: Calificaciones del *Pretest* y *Postest*

Resultado de correspondientes al conjunto de todos los estudiantes y distribuidos en los Grupos Experimental y Control

| | Todos | | Grupo Experim. | | Grupo Control | |
|-----------|---------|---------|----------------|---------|---------------|---------|
| Estadist. | Pretest | Postest | Pretest | Postest | Pretest | Postest |
| Media | 5,7 | 6,3 | 5,7 | 6,8 | 5,7 | 5,6 |
| Desv.Est. | 2,68 | 1,71 | 2,93 | 1,46 | 2,45 | 1,86 |
| Varianza | 7,19 | 2,93 | 8,61 | 2,12 | 5,99 | 3,44 |
| N | 31 | 39 | 17 | 22 | 14 | 17 |

3.12. Tabla nº 12: Parámetros estadísticos *Pre-* y *Postest*

Parámetros correspondientes a las calificaciones obtenidas en los *Pre-* y *Postest* por todos los alumnos No Principiantes (NP) en conjunto y diferenciados en los Grupos Experimental y Control

| | Todos los NP | | G.Experim. NP | | G.Control NP | |
|-----------|--------------|---------|---------------|---------|--------------|---------|
| Estadist. | Pretest | Postest | Pretest | Postest | Pretest | Postest |
| Media | 7,0 | 6,4 | 7,8 | 7,1 | 6,4 | 5,6 |
| Desv.Est. | 2,41 | 1,93 | 2,47 | 1,61 | 2,30 | 1,97 |
| Varianza | 5,83 | 3,72 | 6,11 | 2,60 | 5,28 | 3,87 |
| N | 20 | 29 | 9 | 14 | 11 | 15 |

3.13. Tabla nº 13: Resultados del análisis estadístico (*test de Student - Postest*)

Resultado de la aplicación del *test de Student* a las calificaciones medias obtenidas en el *Postest* por todos los alumnos No Principiantes de los Grupos Experimental y Control.

| Alumnos | Grupo Exper. | | | Grupo Cont. | | | Análisis Estadístico | | | |
|---------|--------------|------|----|-------------|------|----|----------------------|-------------------|----------------|----------|
| | Media | Var. | N | Media | Var. | N | GdeL | t _{0,05} | t _s | Sig.Est. |
| Todos | 6,8 | 2,12 | 22 | 5,6 | 3,44 | 17 | 37 | 2,021 | 2,268 | 95% |
| No Pr. | 7,1 | 2,60 | 14 | 5,6 | 3,87 | 15 | 27 | 2,052 | 2,238 | 95% |

3.14. Tabla nº 14: Comparación de significación de los cambios (prueba McNEMAR) en las Estrategias Metacognitivas

| Estrategias Metacognitivas | Grupo Completo | Principiantes | No Principiantes |
|--------------------------------------|----------------|---------------|------------------|
| I.1. Organización Previa | S**** | S*** | S*** |
| 2. Atención dirigida | S*** | N.S. | S*** |
| 3. Atención Selectiva | S**** | S** | S*** |
| II.1. Monitorización | S**** | S* | S*** |
| III.1. Evaluación del comportamiento | S*** | S** | N.S. |
| 2. Evaluación de Estrategias | S** | N.S. | N.S. |
| IV.1. Identificación de problemas | S*** | S* | N.S. |
| IV.2. Grado de dificultad | S*** | S* | S** |

3.15.- Tabla nº 15: Comparación de significación en el cambio (prueba McNEMAR) en las Estrategias Cognitivas

| Estrategias Cognitivas | Grupo completo | Principiantes | No Principiantes |
|------------------------------|----------------|---------------|------------------|
| I.1. Inferencia lingüística | S*** | N.S. | S** |
| 2. Inf. paralingüística | N.S. | N.S. | N.S. |
| 3. Inf. extralingüística | S* | N.S. | N.S. |
| 4. Inf. entre partes | S*** | N.S. | S* |
| II.1. Elaboración personal | S** | N.S. | S* |
| 2. Elaboración mundana | S*** | S* | S** |
| 3. Elaboración académica | S**** | S** | S*** |
| 4. Elaboración por preguntas | S* | N.S. | N.S. |
| 5. Elaboración creativa | S*** | N.S. | S* |
| 6. Elaboración por imágenes | N.S. | N.S. | N.S. |
| III. Sumarización | S*** | N.S. | S* |
| IV. Traducción | S**** | S** | S*** |
| V. Transferencia | S*** | N.S. | S** |
| VI. Repetición | S*** | N.S. | S** |
| VII. Recursos | S**** | S** | S*** |
| VIII. Agrupamiento | N.S. | N.S. | N.S. |
| IX. Anotación | S**** | S* | S*** |
| X.1. Deducción | N.S. | N.S. | N.S. |
| X.2. Inducción | N.S. | N.S. | N.S. |
| XI. Sustitución | N.S. | N.S. | N.S. |
| XII. Memorización | S* | N.S. | N.S. |

3.16. Tabla nº 16: Datos sobre los alumnos con los que se ha trabajado en esta Tesis

| Alumno | Calif. TEA | Test Inicial | Test Final | Estud. Prev. | Grupo |
|--------|------------|--------------|------------|--------------|---------|
| 1 | 4 | 7,7 | 8,1 | Np | exp |
| 3 | 5 | | 6,3 | Np | exp |
| 4 | 2 | 3,3 | 5,6 | P | exp |
| 5 | 4 | 9,9 | 8,8 | Np | exp |
| 6 | 5 | | 5 | Np | exp |
| 8 | 5 | 7,7 | + | Np | exp |
| 9 | 2 | 3,3 | 6,3 | P | exp |
| 10 | 5 | 7,7 | + | Np | exp |
| 11 | | | 8,8 | Np | exp |
| 14 | 6 | | 7,5 | Np | exp |
| 15 | 8 | | 6,9 | Np | exp |
| 17 | 4 | 9,9 | 6,9 | Np | exp |
| 19 | 1 | | 5 | Np | exp |
| 20 | 8 | 9,9 | 8,9 | Np | exp |
| 23 | 3 | 4,4 | 6,3 | P | exp |
| 26 | 4 | 2,2 | 6,3 | P | exp |
| 27 | 3 | 3,3 | 5 | P | exp |
| 28 | 3 | | 7,5 | Np | exp |
| 29 | 2 | 2,2 | 3,8 | Np | exp |
| 30 | 5 | 6 | 7,5 | Np | exp |
| 31 | 2 | 8,8 | 8,8 | Np | exp |
| 32 | 3 | 4,4 | 5 | P | exp |
| 33 | 4 | 3,3 | 7,5 | P | exp |
| 34 | 4 | 2,2 | 6,9 | P | exp |
| 41 | 3 | 4,4 | 5 | P | control |
| 44 | 4 | 6,6 | 6,3 | Np | control |
| 46 | 3 | 8,8 | 6,9 | Np | control |
| 47 | | 9,9 | 5,6 | Np | control |
| 48 | 3 | 4,4 | 3,6 | Np | control |
| 49 | 3 | 3,3 | | P | control |
| 50 | 4 | 2,2 | 6,3 | P | control |
| 52 | 4 | | 2 | Np | control |
| 54 | 5 | | + | Np | control |
| 55 | 4 | 3,3 | 7,5 | Np | control |
| 58 | 2 | 4,4 | 7,5 | Np | control |
| 59 | 8 | | 6,3 | Np | control |
| 60 | 4 | 6,6 | 7,5 | Np | control |
| 61 | 6 | 6,6 | 2 | Np | control |
| 62 | 4 | 5,5 | 7,5 | Np | control |
| 64 | 4 | 9,9 | 5,6 | Np | control |
| 66 | 3 | | 7,5 | Np | control |
| 68 | 4 | 4,4 | | Np | control |
| 69 | 2 | | 5 | Np | control |
| 72 | 1 | | 3,8 | Np | control |